



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA

ROGERS ROCHA

ESTRATÉGIAS DE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NO
CONTEXTO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DE ESPANHOL
COMO L3

Florianópolis

2014

ROGERS ROCHA

**ESTRATÉGIAS DE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NO
CONTEXTO DE ENSINO -APRENDIZAGEM DE ESPANHOL
COMO L3**

Dissertação submetida ao
Programa de Pós Graduação
em Linguística da
Universidade Federal de Santa
Catarina para a obtenção do
Grau de Mestre em
Linguística.

Orientador (a): Prof^ª. Dr^a.
Marianne Rossi Stumpf

Florianópolis
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Rocha, Rogers

ESTRATÉGIAS DE ESCRITA POR ALUNOS SURDOS NO CONTEXTO DE
ENSINO -APRENDIZAGEM DE ESPANHOL COMO L3 / Rogers Rocha ;
orientadora, Marianne Rossi Stumpf Rossi Stumpf -
Florianópolis, SC, 2014.

161 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-
Graduação em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Surdez. 3. Espanhol. 4. L3. 5.
Estratégias. I. Rossi Stumpf , Marianne Rossi Stumpf . II.
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-
Graduação em Linguística. III. Título.

ROGERS ROCHA

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina:

Florianópolis, 24 de novembro de 2014

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Curso

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Marianne Rossi Stumpf
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª Markus J. Weininger
Membro Externo ao Programa
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Ronice Müller de Quadros
Membro Interno ao Programa
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a, Dr.^a Aline Lemos Pizzio
Membro Interno ao Programa
Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTO

Agradeço à minha orientadora pela paciência e pela disponibilidade em todos os momentos que precisei de orientação. Agradeço à minha família, que me apoiou mesmo de longe, especialmente à minha mãe Iara Rocha, minha irmã Patrícia Rocha e minha prima Nara Lopes Vidal.

Também não posso esquecer-me de agradecer à minha amiga Deise Friedrich, que me deu maravilhosas ideias desde o início sobre o planejamento de ensino de língua espanhola e que, embora distante, sempre esteve comigo.

Agradeço à professora Aline Sousa, por me dar ideias das análises na Língua Brasileira de Sinais deste trabalho mesmo estando de licença maternal; à guia-intérprete Claudia Sosa da Cunha, por me ajudar nas análises da língua espanhola; aos surdos que participaram de minha pesquisa como sujeitos (alunos) e ao Diego Machado, por ter me dado força em todos os momentos de insegurança.

Enfim, quero agradecer a todos que contribuíram para que essa pesquisa fosse realizada durante esses dois anos de mestrado. Obrigado!

RESUMO

A presente investigação apresenta uma pesquisa com alunos surdos em aulas de espanhol em que foram coletadas produções escritas para identificação dos elementos que caracterizam tais estratégias de comunicação: alternância de língua, criação de vocábulo, transferência interlinguística da Língua Brasileira de Sinais e do português e transferência intralinguística. A metodologia e as categorias empregadas na pesquisa baseiam-se em Sousa (2008) que desenvolveu uma pesquisa com o ensino de inglês como L3 para surdos. Os resultados alcançados evidenciam o uso de estratégias empregadas no léxico na aprendizagem de espanhol como L3 similares às encontradas por Sousa (2008) e as estratégias empregadas na sintaxe evidenciam resultados diferentes. O estudo apresenta características de uma dissertação de mestrado e é altamente relevante para a educação e para o ensino de línguas estrangeiras para surdos.

Palavras- chave: Surdos, Estratégia de comunicação, Língua Espanhola, L3

RESUMEN

Esta investigación presenta un estudio con alumnos sordos durante las clases de español. En la misma se analizaron los trabajos escritos de estos últimos con el objetivo de identificar los elementos de este tipo de estrategia de comunicación como ser: cambio de idioma, creación palabra, transferencia interlingüística de Lengua Brasileña de Señas y portugués y la transferencia intralingüística. El método y categorías usadas en esta encuesta se basaron en Sousa (2008). Esa autora desarrolló un estudio para enseñar inglés como L3 a estudiante sordos. Los resultados obtenidos demuestran que el uso de las estrategias empleadas en el léxico para aprender español como L3 son similares a los encontrados por Sousa (2008) pero las estrategias empleadas en la sintaxis muestran resultados diferentes. El estudio presenta las características de una tesis de maestría y es muy importante para el area de la educación al enseñar idiomas extranjeros a estudiantes sordos.

Palabras clave: Sordos, Estrategia de Comunicación, Lengua Española, L3

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: Formação do Sistema <i>Signwriting</i>	37
Figura 02: Alfabeto Manual em <i>SignWriting</i>	37
Figura 03: EliS.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Lei nº 11.161 5 de Agosto de 2005.....	21
Quadro 02: Estágios de interlíngua em criança surda.....	46
Quadro 03: Estratégias de Realização.....	51
Quadro 04: Quantidade de ocorrências das estratégias alternância de língua (mudança de código) e criação de vocábulos nas três atividades.....	100
Quadro 05: Comparação entre as ocorrências de uso das línguas na estratégia transferência interlinguística nas três atividades.....	101

LISTA DE TABELA

Tabela 01: Características básicas dos alunos.....	55
Tabela 02: Ordem de aquisição da LIBRAS e do português e idade que aprendeu LIBRAS.....	56
Tabela 03: Relações dos alunos com a língua espanhola.....	57
Tabela 04: Programa do dia das aulas.....	62
Tabela 05: Levantamento das transferências de compensação utilizadas pelos alunos no primeiro teste depois das aulas.....	75
Tabela 06: Quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste I.....	77
Tabela 07: Levantamento das transferências de compensação utilizadas pelos alunos no pós-teste II.....	90
Tabela 08: Quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste II.....	92
Tabela 09: Levantamento das transferências de compensação utilizadas pelos alunos em ambos os pós-testes.....	93
Tabela 10: Levantamento das transferências de criação de vocábulo utilizadas pelos alunos em ambos os pós - teste.....	94

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 01: Comparação da quantidade de transferências de compensação utilizadas pelos alunos no primeiro teste depoi..... 76

Gráfico 02: Comparação da quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste I.....77

Gráfico 03: Comparação da quantidade de transferências de compensação utilizadas pelos alunos no pós-teste II.....91

Gráfico 04: Comparação da quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste II.....92

Gráfico 05: Comparação da quantidade de todas as estratégias somadas de ambos os pós-testes.....93

Gráfico 06: Comparação da quantidade de todas as estratégias de criação de vocábulo somadas de ambos os pós-testes.....94

Sumário

INTRODUÇÃO.....	14
1.CONTEXTUALIZAÇÃO.....	17
1.1 Ensino de Língua Estrangeira no Brasil.....	17
1.1.1 Língua Espanhola: Questões Políticas e Curriculares.....	17
1.1.2 A Língua Espanhola em Contexto à Inclusão Social.....	21
1.2 Ensino de Língua Estrangeira para Surdos Brasileiros.....	26
1.2.1 As Pesquisas Feitas Sobre L3 para Surdos Brasileiros.....	26
1.2.2 O Português Como Língua Estrangeira e a Educação de Surdos.....	28
2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	31
2.1 A Língua Brasileira de Sinais –LIBRAS.....	31
2.1.1 A LIBRAS e a Sua Importância no Processo de Alfabetização em Língua Portuguesa.....	33
2.1.2 Os sistemas de Escrita de Línguas de Sinais.....	36
2.2 A Língua Portuguesa para o Surdo Brasileiro.....	38
2.2.1 Aquisições da Língua Portuguesa como L2.....	39
2.2.2 A Escrita em Língua Portuguesa.....	40
2.3 Interlíngua - Caminho entre Língua Materna e a Língua Meta.....	41
2.3.1 Estágios de Interlíngua na Aprendizagem da Língua Portuguesa por Surdos.....	43
2.3.2 Transferência linguística.....	46
2.3.3 Estratégias de comunicação.....	48

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	54
3.1 Natureza da Pesquisa.....	54
3.2 Perguntas de Pesquisa.....	54
3.3 Participantes da Pesquisa.....	55
3.4 Instrumentos de Coleta de Dados.....	58
3.5 Atividade de Escrita.....	58
3.5.1 O Pré-teste e os Pós-testes.....	59
3.6 Notas de Campo das Aulas.....	60
3.7 Procedimentos.....	61
3.8 Programa dos dias de Aula.....	62
 4. ANÁLISE E OS RESULTADOS.....	 63
4.1 Procedimentos para a análise.....	63
4.2 Produções escritas.....	64
4.2.1 Pré-teste.....	64
4.2.2 Pós teste I.....	65
4.2.3 Análise Comparativa.....	75
4.2.4 Análise Geral do Pós-teste I.....	78
4.2.5 Pós-teste II.....	79
4.2.6 Análise Comparativa do Pós-teste II.....	90
4.2.7 Análise Geral do Pós-teste I e II.....	93
4.2.8 Conclusões Gerais da Análise.....	94
4.2.9 Um paralelo com a Língua Inglesa.....	98
 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 103
REFERÊNCIAS.....	108
ANEXOS.....	114

INTRODUÇÃO

O contexto da minha vida levou-me a fazer esta pesquisa. Por amar a área de línguas estrangeiras, fiz o curso de Letras português-espanhol. Em alguns estágios obrigatórios do curso, percebi a grande falta desse profissional no mercado. Sempre havia mais professores de língua inglesa e em muitas escolas nem havia professores de espanhol no Ensino Médio.

Durante as aulas de espanhol e de algumas disciplinas didáticas relacionadas, na universidade, tive uma surpresa quando soube que a língua espanhola era obrigatória nas escolas no Ensino Médio. A lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 determina a obrigatoriedade do ensino de espanhol nas escolas de Ensino Médio e facultada a inclusão da língua nos currículos plenos do ensino fundamental de 5^a a 8^a séries.

A partir desse dado, achei contraditória a falta de professores de língua espanhola no mercado de trabalho, já que a lei assegura esse profissional nas escolas. Como sou de Porto Alegre, minha preocupação vem dos fatos sócio-históricos que o Rio Grande do Sul tem com o povo espanhol e o povo platino. A primeira colonização europeia foi a espanhola, no território que nem era ainda chamado de Rio Grande do Sul. Possuímos grandes raízes espanholas, como por exemplo a influência dessa língua no português gaúcho. O dialeto gaúcho possui palavras do espanhol, como *cupincha* (amigo, camarada), *corpinho* (sutiã), *gana* (vontade), *auto* (carro), o uso do pronome pessoal “tu” em vez de “você”, o diminutivo “inho” é substituído por “ito”, o pronome “lhe” é pronunciado por “le” e também a dificuldade dos nativos pronunciar o som de “b” e de “v”, pois flutuam entre a gramática portuguesa e a espanhola.

Assim como a língua espanhola é importante para o Rio Grande do Sul no âmbito sócio-histórico, cultural e geográfico, ela também é importante em grande parte do Brasil, pois possui fronteiras com sete países que falam espanhol, são eles: Uruguai, Paraguai, Argentina, Bolívia, Perú, Colômbia e Venezuela. Essa aproximação com os brasileiros fez com que a língua espanhola se tornasse importante para toda a nação brasileira. No aspecto econômico, o Brasil tem assinado diversos tratados com países do MERCOSUL (Mercado Comum do Sul), propiciando a aproximação desses países e facilitando a comunicação com estes povos.

Ao mesmo tempo em que fui me detendo nessas informações, fui tendo contato com uma prima em segundo grau que era surda. Ela se interessava muito pela escrita do português e tinha muita curiosidade de saber a língua materna da família, que era o espanhol, porém, por influência dos amigos e de outros familiares, a língua espanhola foi deixada de lado, sendo mais cultivado o português. Como a família falava pouco espanhol em casa, a minha prima ficava imaginando em aprender fora do ambiente familiar. Fiquei pensando como seria para um surdo aprender uma língua estrangeira escrita. Foi a partir daí que comecei a imaginar a minha pesquisa.

Ao entrar no mestrado em Linguística, comecei a investigar sobre o ensino de língua estrangeira para surdos, e percebi que havia poucos estudos sobre essa área. Imaginava como seria a escrita do surdo numa terceira língua, numa interlíngua, já que o português era um desafio para o surdo também. Pensei que seria algo muito difícil, mas o meu propósito era unir o útil ao agradável, ou seja, fazer pesquisas na área de língua estrangeira para surdos, já que há poucas pesquisas. Essa língua estrangeira seria a língua espanhola, a qual deveria ser mais valorizada entre o meio educacional e social, e por isso fui em frente.

Ao investigar literaturas sobre língua estrangeira para surdos, recebi a informação de que havia uma professora na área da Língua Brasileira de Sinais ouvinte, que no seu mestrado pesquisou sobre inglês para surdos como L3 e que estava dando continuidade no seu doutorado com essa pesquisa. Sua investigação tinha características muito semelhantes às minhas dúvidas em relação ao espanhol.

A partir daí, resolvi fazer um paralelo entre a minha pesquisa e a sua, utilizando as mesmas estratégias de comunicação para nível lexical (alternância de língua e criação de vocábulo) e sintático (interlinguística do português e/ou LIBRAS).

Para alcançar os objetivos, então, elaborei um minicurso de língua espanhola na Universidade Federal de Santa Catarina. Ele foi organizado por mim e pela minha orientadora. Para isso, me baseei em gêneros textuais como: *e-mail*, biografia, autobiografia, notícia, piada, *power point*, signo do zodíaco e mensagens de textos (torpedos), com base no Ensino Comunicativo de Língua. Escolhi apenas os gêneros textuais da abordagem comunicativa, para poder chegar o mais próximo do real e por se tratar de gêneros específicos escritos mais utilizados pelos alunos surdos.

No total foram 6 alunos inscritos, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino, no qual dois estavam na pós-graduação e o

restante dos alunos estavam na graduação. A duração do curso foi de 33 horas, contando desde o primeiro encontro até o último.

Meu foco não era sobre abordagem comunicativa, apesar de usá-la nas aulas com gêneros textuais, mas sim as estratégias que os alunos surdos, durante essas aulas, utilizavam ao se depararem com a língua espanhola como L3. No aprendizado, os alunos ainda não dominava a língua e por isso escrevia numa interlíngua, isto é, entre a língua alvo e a língua materna sem esquecer do português como L2, que foi essencial nas estratégias.

Esta pesquisa está dividida em 5 capítulos. O primeiro capítulo trata de uma contextualização que, por sua vez, trata sobre o ensino língua estrangeira no Brasil focalizando na língua espanhola e em seguida sobre legislações dessa língua no contexto da inclusão social. Para complementar, um breve olhar sobre o ensino de língua estrangeira para surdos brasileiros, que relata as pesquisas já feitas sobre L3 para surdos brasileiros e a visão que o surdo possui sobre a língua portuguesa como uma língua estrangeira.

O segundo capítulo trata da fundamentação teórica que embasa toda a pesquisa desde a produção do minicurso até as análises. Alguns assuntos de suma importância foram tratados aqui, como a Língua Brasileira de Sinais (Características formais e a sua importância no processo de alfabetização em língua portuguesa, os sistemas de escrita de línguas de sinais).

A metodologia, que pertence ao terceiro capítulo, descreve a natureza da pesquisa, as perguntas de pesquisa, o perfil dos alunos, os instrumentos de coleta de dados, a atividade de escrita, o pré-teste e os pós-testes, as notas de campo das aulas, os procedimentos e o programa dos dias de aula.

O quarto capítulo trata das análises feitas do pré-teste e dos pós-testes, para verificar o desenvolvimento do aprendizado do espanhol, as estratégias produzidas pelos aprendizes e a frequência com que elas ocorrem. As considerações finais, que estão no quinto e o último capítulo, fazem um breve resumo da pesquisa, com conclusões gerais das análises. No final do trabalho, há anexos com perguntas do questionário de sondagem e os planos de aulas elaborados durante o minicurso.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

1.1 Ensino de Língua Estrangeira no Brasil

1.1.1 Língua Espanhola: Questões Políticas e Curriculares

Segundo o artigo de Reatto e Bissaco (2007), retirado da Revista Letra Magna, a influência da língua espanhola no Brasil remonta aos últimos cento e vinte anos, em especial o período entre 1888 e 1930 que, segundo Fernández (2005), mais de quatro milhões de imigrantes espanhóis ocuparam as terras das regiões Sul e Sudeste, em consequência das graves crises econômicas que acometiam a Espanha desde meados do século XIX. Além da atuação jesuítica na alfabetização em português e espanhol nos séculos XVI e XVII.

Na década de noventa, a Espanha possuía dezenas de colônias por todas as Américas, e milhares de espanhóis imigraram para essas colônias em busca de riquezas, uma vez que os diversos problemas socioeconômicos estavam agravados na Espanha, segundo Belloto (1992).

Porém, essa ocupação intensa deixou expressa muito mais fortemente a sua cultura e não a língua, a qual cedia lugar ao ensino das línguas vivas estrangeiras, como ao ensino do francês, do inglês e do alemão, de acordo com Reatto e Bissaco (2007).

Essas três línguas foram definidas ainda no ensino de línguas estrangeiras no governo Vargas pelo educador mineiro Francisco Campos segundo Machado et al (2007), o qual assumiu o primeiro Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, criado pelo decreto 19.402 de 14 de novembro de 1930. Campos criou o Conselho Nacional de Educação, reformou o sistema educacional brasileiro e, no ensino de línguas estrangeiras, instituiu pela primeira vez o ensino do inglês, do francês e do alemão no próprio idioma, o que gerou as primeiras dificuldades nessa área pela falta de professores capacitados e habilitados (REATTO e BISSACO, 2007).

Em 1940, aconteceu outra reforma do ensino, feita pelo ministro Gustavo Capanema, que ressaltou a importância do latim, do francês e do inglês como línguas clássicas e modernas, ao destinar 35 horas semanais ao Ensino Fundamental (chamado na época de Ensino Instrumental); ao francês, ao inglês e, pela primeira vez, ao espanhol no Ensino Médio. Em vigência por mais de vinte anos, a medida esbarrou

em alterações sequenciais e perdeu sua efetividade segundo Machado et al (2007).

Em 1956, o presidente Juscelino Kubitschek (1956-1961), pediu ao Congresso Nacional para elaborar um projeto de lei que incluísse a língua espanhola na grade curricular do ensino brasileiro. No entanto, em 1958, o primeiro texto foi rejeitado devido às interferências político-culturais das nações de supremacia na época Inglaterra e da França (REATTO e BISSACO, 2007).

Todos os quinze projetos de lei que tramitaram pelo Congresso Nacional de 1958 a 2001 não foram aceitos, conforme o próprio levantamento feito pela Câmara dos Deputados em 2005. Em todas essas empreitadas falidas, problemas logísticos para implantação da lei, escassez de recursos humanos e didáticos, além das pressões de lobistas americanos, italianos e franceses serviram como empecilhos para inviabilizar os projetos (GUELLI, 2005 *apud* REATTO e BISSACO, 2007).

No ano de 1961, a Lei de Diretrizes e Bases, LDB, “retirou a obrigatoriedade do ensino de língua estrangeira nos ensinos fundamental e médio, deixando a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos”, dando mais escassez para o ensino de língua espanhola (MACHADO et al, 2007). Isso fez com que a opção pelo espanhol continuasse limitada aos estados sulistas e fronteiriços com os países hispanófonos.

Mais tardiamente, houve um resgate parcial do ensino de língua estrangeira na escola de 2º grau, com a resolução 58/76, em 1976. Nessa época foi decretada a obrigatoriedade para o chamado colegial (Ensino Médio) e não para o ginásio (Ensino Fundamental). Portanto, essa resolução resgatou parcialmente a valorização do ensino de línguas na escola pública, pois ainda não contemplava a inclusão no 1º grau (ARAUJO, 2010).

Após dez anos, aconteceu o surgimento de associações de professores como a TESOL (Professores de inglês e Falantes de outras línguas), a APEERJ (Associação de professores de espanhol do Estado do Rio de Janeiro), APEESP (Associação de professores de Espanhol do Estado de São Paulo) assim como também a criação de fundações (APLIESP, FENEIS, ALAB, SIPLE) que muito contribuíram para o desenvolvimento de programas relacionados ao ensino aprendizagem de línguas estrangeiras e sua valorização pelo país (ARAUJO, 2010).

Com o crescimento da economia dos Estados Unidos, e a descrença no ensino de línguas estrangeiras nas escolas públicas, aumentou a busca pelos cursos de inglês e, assim, confirmou-se um

cenário que só começaria a mudar sensivelmente em meados da década de 1980, com a criação dos primeiros Centros de Línguas Estrangeiras Modernas ou Centros de Estudo de Línguas, por iniciativa das Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros. Embora sem reconhecimento legal, tais centros contribuíram com a expansão de cursos de língua espanhola pelo Brasil.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases nº9.394/96 (LDB) no ano de 1996, atual regulamentadora do ensino escolar no país, o ensino de línguas tornou-se obrigatório a partir da 5ª série, o que abriu caminhos para que as línguas estrangeiras continuassem sendo ensinadas nas escolas.

Enquanto isso, no Ensino Médio, seria incluída uma língua estrangeira escolhida pela comunidade e uma segunda língua estrangeira opcional. Mais uma vez, tanto a resolução promulgada em 1976 como na LDB de 1996 não mencionavam quais seriam as línguas que as escolas deveriam ofertar, somente é mencionado ‘línguas modernas’, como reforça o artigo 36, inciso III da seção referente ao Ensino Médio, que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das possibilidades da instituição” (BRASIL, 1996 Art.36; grifo meu).

Alguns políticos alegaram não haver motivos para implementação da língua espanhola como língua estrangeira obrigatória. As alegações do senador Bello Parga, por exemplo, afirmavam que a existência de países hispano-falantes ao redor do Brasil não era motivo suficiente para estabelecer uma legislação favorável ao Espanhol, reforçando assim a LDB, na qual não especifica um determinado idioma estrangeiro a ser estudado (SEDYCIAS, 2005. p.24).

Na década de 90, houve três aspectos importantes da aproximação da língua espanhola no Brasil. Um primeiro fator foi a grande expansão das relações comerciais entre Brasil e países Latino Americanos falantes de espanhol. Outro fator importante foi a chegada de diversas empresas e instituições espanholas ao Brasil e, um terceiro fator relevante, foi o peso da cultura espanhola, eles impulsionaram e incentivaram o mercado de ensino dessa língua (ARAUJO, 2010).

O mercado comum do sul (MERCOSUL) foi estabelecido em 1991 pelo tratado de assunção, cujo principal objetivo é abrir caminhos para a constituição de um mercado comum entre os países membros, como a Argentina, Brasil, Paraguai, Uruguai e, posteriormente, a adesão

da Venezuela. Desta forma, criaram-se diversas expectativas econômicas entre os países integrantes.

Em relação ao Brasil se relacionar com nossos países vizinhos, o senador Fogaça viu uma valorização não só nas relações comerciais do MERCOSUL, mas também na língua espanhola como veículo de comunicação internacional, o que tornou a língua cada vez mais influente no Brasil e no mundo.

Quanto às empresas espanholas no Brasil, pode-se citar a Telefônica ou Endesa e grandes bancos como o Santander, ou banco Bilbao de Vizcaya, que são consideradas grandes companhias com fortes investimentos no Brasil e que do mesmo modo cooperaram para a supervalorização da língua espanhola como língua de negócios.

O terceiro assunto a se considerar, tão importante quanto os já mencionados, é sobre a influência da cultura hispânica (países de idioma espanhol) no Brasil.

A importância da cultura hispânica se destaca com a globalização, uma vez que as pessoas estão em busca de novas informações. Além de receber influências da Espanha, como já foi mencionado, sabe-se que geograficamente o Brasil possui diversas fronteiras com países cuja língua oficial é o espanhol. Está explícito que essa proximidade faz com que os brasileiros tenham afinidade com essa cultura, seja através das músicas, literatura, culinária, manifestações artísticas, culturais e etc (REATTO e BISSACO, 2007).

Desta maneira, essa influencia cultural da cultura hispânica transmitida ao Brasil, tanto dos países da América Latina como da própria Espanha, propiciou relevância ao ensino do Espanhol (REATTO e BISSACO, 2007).

Foi assim que, nesse contexto, a língua espanhola começou a ser valorizada e passou a ser incluída nos currículos de vários cursos de nível superior, bem como na grade curricular do Ensino Fundamental e Médio de muitas instituições de ensino privado e público (REATTO e BISSACO, 2007).

No ano de 2003, outro texto de mesmo propósito foi apresentado aos parlamentares. Como era de se esperar, mais uma vez foi declarado inconstitucional, por impor, em seu artigo primeiro, a obrigatoriedade do ensino do espanhol aos alunos do ensino médio em aulas fora da jornada escolar. Assim, após reescrito o primeiro artigo que, definitivamente sem ofender a Lei 9394/96, impõe a obrigatoriedade de oferecimento do espanhol às instituições de ensino e a liberdade aos alunos de optar por esse ensino dentro da carga horária normal de aulas, em 7 de julho de 2003, de autoria do Deputado Átila Lira do Partido da

Social Democracia Brasileira – PSDB, do Piauí. Assim, finalmente instituiu-se a língua de Cervantes como parte do currículo de oferta obrigatória.

Resultado dessa expansão e difusão, em 2005, o governo federal dispôs a Lei 11.161/2005, que tornou obrigatória a oferta do espanhol nas escolas de Ensino Médio, sendo que o prazo para cumprir essa determinação seria até para o ano de 2010.

Portanto, o passo seguinte sobre o panorama histórico do ensino de línguas no Brasil a ser tratado, seguirá em relação aos objetivos da disciplina e metodologias da língua espanhola. Então, para complementar as LDBs que definem e regularizam o sistema de educação brasileira, foram publicados os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), com objetivo de auxiliar o professor e as escolas no desempenho de seu trabalho, apresentando propostas de orientação curricular feitas pelo Ministério de Educação. Os PCNs servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária ao programa de aulas e, ademais, ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional (ARAÚJO, 2010).

1.1.2 A Língua Espanhola em Contexto à Inclusão Social

Como visto há pouco nas questões políticas e curriculares, no Brasil, foi decretada a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005 a obrigatoriedade do ensino da língua espanhola nas escolas de Ensino Médio e facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Conforme a lei nº 11.161, de 5 de Agosto de 2005:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno, será implantado, gradativamente, nos currículos plenos do ensino médio.

§ 1º O processo de implantação deverá estar concluído no prazo de cinco anos, a partir da implantação desta Lei.

§ 2º É facultada a inclusão da língua espanhola nos currículos plenos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries.

Art. 2º A oferta da língua espanhola pelas redes públicas de ensino deverá ser feita no horário regular de aula dos alunos.

Art. 3º Os sistemas públicos de ensino implantarão Centros de Ensino de Língua Estrangeira, cuja programação incluirá, necessariamente, a oferta de língua espanhola.

Art. 4º A rede privada poderá tornar disponível esta oferta por meio de diferentes estratégias que incluam desde aulas convencionais no horário normal dos alunos até a matrícula em cursos e Centro de Estudos de Língua Moderna.

Art. 5º Os Conselhos Estaduais de Educação e do Distrito Federal emitirão as normas necessárias à execução desta Lei, de acordo com as condições e peculiaridades de cada unidade federada.

Art. 6º A União, no âmbito da política nacional de educação, estimulará e apoiará os sistemas estaduais e do Distrito Federal na execução desta Lei.

Art. 7º Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação.

Brasília, 5 de agosto de 2005; 184º da Independência e 117º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Fernando Haddad

Cabe ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) já dispunha em seu art. 36, inciso III, sobre a oferta de uma segunda língua estrangeira moderna no currículo do Ensino Médio, a saber:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (Língua Moderna LDB/1996)

Sendo assim, todas as escolas públicas e privadas deverão, a partir de 2010, oferecer no mínimo duas línguas estrangeiras modernas, uma de matrícula obrigatória e outra de matrícula optativa para os alunos, sendo que uma das línguas estrangeiras terá que ser a língua espanhola.

O cumprimento da lei é essencial para o processo de inclusão social. Sem o ensino da língua espanhola, e sem uma segunda língua estrangeira optativa, descumpre a lei e a comunidade surda é levada para o caminho da exclusão. Portanto, é necessária a capacitação de professores tanto da língua espanhola como também aspectos pertinentes à cultura surda. Uma das características principais da comunidade surda é a Língua Brasileira de Sinais.

O surdo possui uma forma peculiar de aprender diferente da forma como o ouvinte aprende. O surdo aprende os conteúdos através da Língua Brasileira de Sinais. Com relação aos sistemas educacionais o artigo 4º da lei 10.436 menciona que:

O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs,

conforme legislação vigente. (Lei 10.436 de 24 de dezembro de 2006).

Essa formação serve para assegurar que haja a preparação profissional para a educação dos surdos.

Outra lei interessante a ser mencionada na preparação dos profissionais é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB, Nº. 9394/1996), ela estabelece que os sistemas de ensino devam assegurar, principalmente, professores especializados ou devidamente capacitados que possam atuar com qualquer pessoa especial na sala de aula.

Na verdade, o surdo luta por escolas especiais em que o professor possua conhecimento em língua de sinais, mas ainda assim há lugares que não possuem escolas bilíngues (especiais) para surdos. Então, as escolas regulares que incluem o surdo necessitam de intérpretes de LIBRAS, porém há um grande problema nesse contexto. De acordo com a Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS), para que ocorra a aprendizagem desses alunos no Ensino Médio, em escolas de ouvintes como escola regular, é necessário que haja intérpretes de LIBRAS para todos os alunos surdos, no entanto não há uma demanda destes profissionais capacitados em áreas específicas.

Esse é um dos maiores problemas enfrentados pelos surdos, pois também não há professores bilíngues que saibam língua portuguesa e Língua Brasileira de Sinais. É importante que um professor, por exemplo, de língua espanhola saiba não só a língua portuguesa e a língua espanhola, mas também a Língua Brasileira de Sinais.

Por isso, há a necessidade da capacitação de professores, pois existe uma dificuldade muito grande de encontrar intérpretes de LIBRAS capacitados em áreas específicas. Portanto, o surdo tem direito de ter um professor(a) de língua espanhola qualificado(a) que saiba usar a LIBRAS como língua de instrução e reconhecer o surdo como um sujeito que possui as mesmas capacidades de aprendizagem que um ouvinte, mas de uma forma diferente.

A inclusão social visa inserir no contexto social todos aqueles grupos ou populações excluídas historicamente ou em consequência das mudanças políticas, econômicas ou tecnológicas da atualidade. A inclusão escolar é para todos independente da idade, gênero, etnia, condição econômica ou social, condição física ou mental, porém parece que a realidade esboça um quadro diferente (PINA, 2013).

Pela importância da localização geográfica e econômica que motivou o Brasil a incluir no currículo escolar tanto de escolas públicas quanto particulares a língua espanhola para os cidadãos brasileiros, coube a legislação educacional brasileira a rever esta decisão.

Há pouquíssimos professores e pesquisadores na área de língua estrangeira para surdos. Por isso achei interessante pesquisar a língua espanhola também como meio de inclusão e respeito aos direitos dos surdos como diz a lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005.

Esta pesquisa servirá ainda de apoio para professores língua espanhola para surdos, ajudando os docentes na percepção das características próprias e típicas dos alunos no aprendizado de uma L3, e ela também será incentivadora, para que haja mais pesquisa nessa área para apoiar a comunidade surda na comunicação com outras pessoas de outras culturas e também nas oportunidades de trabalho e estudos como na graduação e pós-graduação, pois esta pesquisa possui uma grande função social. Por todas essas razões que neste trabalho pesquisei “Estratégias de Escrita por Alunos Surdos no Contexto de Ensino - Aprendizagem de Espanhol Como L3”.

Foram trabalhados apenas gêneros textuais escrito, respeitando as limitações dos surdos na modalidade oral auditiva, no entanto não foram estudados gêneros orais.

Em relação à escrita, Sousa (2008) afirma:

A escrita assume um papel extremamente significativo para o povo surdo, por tratar-se de um grupo que não ouve nem fala uma língua oral de forma natural, como os ouvintes. Nem todos os surdos desejam aprender a modalidade oral de uma língua oral-auditiva. Ao contrário, a modalidade escrita é acessível a todos eles, visto que ela é um sistema de representação não apenas sonoro, mas também visual/gráfico (SOUSA, 2008, p.15).

Sousa (2008) é uma das poucas pesquisadoras de língua inglesa para surdos no Brasil que ministrou curso de inglês para sua dissertação de mestrado e trabalhou apenas a habilidade escrita por diferenciar o papel do professor e do terapeuta, por isso ela afirma:

As habilidades orais não eram trabalhadas nas minhas aulas, visto que é preciso diferenciar os

papéis do professor e do terapeuta da fala. Esse último se trata de outro profissional, que deve atuar em outro espaço, que não a sala de aula – cujo objetivo é a escolarização (SOUSA, 2008, p.16).

Por isso, as aulas ministradas por mim foram através da escrita, respeitando também a perspectiva bilíngue da lei nº 10.436, que considera a escrita como sendo a L2 dos surdos e não necessariamente a modalidade oral. Pretendi assim seguir da mesma forma com a L3.

1.2 Ensino de Língua Estrangeira para Surdos Brasileiros

1.2.1 As Pesquisas Feitas sobre L3 para Surdos Brasileiros

Ao ter a ideia de investigar sobre língua espanhola para surdos brasileiros, tentei antes pesquisar sobre o ensino de terceira língua de um modo geral focado no sujeito surdo. Descobri que há pouquíssimas pesquisas nessa área. Li uma dissertação de mestrado de uma professora da UFSC Sousa (2008), que pesquisou sobre língua inglesa na UECE para surdos com o seguinte título “*Surdos Brasileiros Escrevendo Inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*”. Ela investigou se o ensino comunicativo de língua para os surdos na língua inglesa era benéfico e se trazia algum resultado satisfatório. Também pesquisou os papéis da L1 e da L2 sobre uma L3 através de algumas estratégias de comunicação.

Sousa (2008) afirma que com relação às pesquisas sobre o ensino de inglês como língua estrangeira para surdos, há pouquíssimos trabalhos no Brasil. Esta autora afirma ter contato apenas com duas dissertações a esse respeito: Naves (2003) e Silva (2005).

Naves (2003) investigou o processo de construção de sentidos pelo surdo, por meio da leitura em LE, numa perspectiva da análise do discurso. Essa autora concluiu que, apesar do léxico limitado na língua estrangeira, o surdo se vale da LIBRAS para produzir sentidos na leitura em inglês. Além disso, sente-se mais à vontade quando usa a língua de sinais para organizar e veicular sentidos, para expor sua compreensão dos textos. Logo, percebe-se que a LIBRAS tem um papel essencial na interlocução com a língua estrangeira, na medida em que estrutura o pensamento do indivíduo surdo.

A autora também fala sobre Silva (2005), que analisou o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (inglês) envolvendo alunos surdos numa escola inclusiva, com enfoque na leitura. A professora não sabia LIBRAS e contava com a presença de um intérprete na sala observada. A metodologia era pautada no ensino de gramática e em exercício de tradução – muitas vezes, de frases e palavras, mas não de textos. É importante notar que, nesse tipo de ensino, a tradução não é realizada como uma atividade comunicativa, mas de forma mecânica e apenas visando praticar a estrutura da língua.

Essa pesquisadora constatou, portanto, que para o aprendizado do inglês pelos surdos, a inclusão se mostrou como um fator dificultador, porque pouca interação na língua inglesa. Todas as discussões e exercícios se dão na língua portuguesa, ficando o ensino de inglês num segundo plano. Isso ocorre porque: (a) a professora não sabe LIBRAS e precisa dar a aula em português para o intérprete traduzir; (b) a metodologia de ensino usada é basicamente pautada em traduções para o português.

No entanto, essas foram as pesquisas que encontrei como terceira língua para surdos brasileiros, concentrando-se mais na língua inglesa. Consegui contato apenas com uma dissertação de mestrado de espanhol para surdos pesquisada por Eliane Elenice Jorge (2013) UFSC.

Essa pesquisa tinha como objetivo principal problematizar a relação entre os conhecimentos escolares sistematizados, as práticas avaliativas desenvolvidas na sala de aula de espanhol como língua adicional e as práticas sociais cotidianas dos alunos surdos. Para buscar atingir esse objetivo, a autora descreveu, analisou e interpretou rotinas do trabalho pedagógico de uma sala de aula de espanhol em uma turma inclusiva de 6º ano com sete alunos surdos e onze alunos ouvintes de uma escola polo no ensino de surdos, da rede básica de ensino do município de São José.

Os dados revelaram que, apesar do empenho de professores e da intérprete no processo de ensino-aprendizagem, e da inclusão dos alunos surdos na aula de espanhol, a maior parte das avaliações realizadas não é significativa e tampouco se mostra produtiva, contribuindo pouco com a aprendizagem desses alunos. Nesse sentido, esse estudo aponta o descompasso existente entre a teoria que rege a avaliação no ensino de língua adicional (espanhol) no contexto dessa sala de aula inclusiva e sua prática em si. Através dos registros pode-se também identificar a necessidade explícita dos alunos surdos por práticas de avaliação mais coerentes com o uso da linguagem em suas realidades.

Assim como há pesquisas de língua inglesa e a espanhola como línguas estrangeiras para surdos também há outras pesquisas sobre a língua portuguesa como língua estrangeira para surdos brasileiros, mas para entender mais sobre o porquê o português é visto como uma língua estrangeira e alheia pelo surdo, nos valem do próximo subtítulo para tratar com mais detalhes.

1.2.2 O português como Língua Estrangeira e a Educação de Surdos

É necessário esclarecer alguns conceitos sobre língua estrangeira e sobre L2 para entendermos a seguir como essas duas terminologias fazem sentido para os surdos.

De acordo com Crystal (1997), a segunda língua é uma língua não-nativa, usada para fins comunicativos em um determinado país. A língua materna ou primeira língua de uma pessoa diferencia-se de quaisquer outras línguas que ela possa adquirir (L2, L3 e outras). Já o termo língua estrangeira é usado para designar também uma língua não-nativa, mas que não possui status de um meio rotineiro de comunicação num país.

No entanto, segundo Gesser (2006), o fato de uma língua ser considerada estrangeira não é apenas por ela ser de outro país, mas também por ela ser considerada “como uma língua alheia” pelo falante. Complementando essa afirmação Sousa (2008) afirma:

A língua portuguesa, no entanto, nem sempre é vista como segunda língua por alguns surdos, mas como uma língua estrangeira. No caso de muitos surdos, a língua portuguesa é vista como uma língua realmente estrangeira, estranha, que pertence apenas à comunidade ouvinte. Trata-se de uma relação bastante conflituosa que permeia o contato entre essas duas comunidades (SOUSA, 2008, p. 49)

Talvez a maneira como o surdo vê a língua portuguesa como língua estrangeira e estranha tenha resquícios históricos. Durante a história do sujeito surdo, houve algumas propostas educacionais para o desenvolvimento e transformação como sujeito autônomo e independente.

Uma das primeiras propostas para a educação de surdos foi uma proposta oralista. Esta forma de educar tinha como objetivo fazer com que o aluno surdo aprendesse falar e a ler lábios.

Com a promulgação das resoluções do Congresso de Milão (1897), o diretor Tobias Leite estabeleceu que ensino fosse feito através da linguagem articulada e da leitura em sala de aula no Instituto Nacional de Surdos (INES) em 1911. Foi utilizado o oralismo na escola como metodologia educacional, porém o uso de língua de sinais permaneceu, apesar da proibição que foi feita em 1957 (CAMPELLO, 2009).

A proposta oralista fundamenta-se na recuperação do aluno surdo, o qual é chamado de deficiente auditivo. Toda essa dedicação para o oralismo não adiantou, pois uma criança que tem anos de vida sendo oralizada é capaz de captar através da leitura labial cerca de 20% da mensagem, sem mencionar que sua produção oral não era compreendida por pessoas fora de seu convívio (QUADROS, 1997).

Como a proposta oralista não mostrou resultados satisfatórios, surgiu uma nova proposta com o objetivo de se desenvolver a linguagem na criança surda. É usado um sistema artificial de linguagem chamado *Português Sinalizado*, ou seja, o bimodalismo (QUADROS, 1997). No bimodalismo, os sinais passaram a ser utilizados pelos profissionais em contato com o surdo dentro da estrutura da língua portuguesa. Essa proposta com o passar do tempo também não teve uma repercussão favorável. Pesquisas afirmam que somente 10% das expressões em sinais são exatamente iguais às que foram faladas quando do uso do português sinalizado. Outra falha é que o nível de alfabetização não melhorou.

O bimodalismo é um sistema muito artificial e considerado inadequado, tendo em vista que desconsidera a língua de sinais e sua riqueza estrutural e acaba por desestruturar também o português. Esse sistema se apresentou ineficiente quanto ao ensino de língua portuguesa tanto na escrita quanto na leitura e também nos conteúdos escolares (QUADROS, 1997).

Com resultados insatisfatórios do bimodalismo, surgem nos Estados Unidos movimentos reivindicando os direitos da minoria linguística. Os surdos reivindicavam a língua de sinais como L1 e a língua oral como L2. Começou a surgir uma proposta bilíngue.

De acordo com Quadros (1997), se a língua de sinais é adquirida de forma natural e espontânea, e a língua portuguesa é adquirida de

forma sistemática, então os surdos tem o direito de serem ensinados na língua de sinais.

Esta proposta bilíngue está relacionada à concepção da Gramática Universal (CHOMSKY, 1981, 1986), que propõe a existência de um dispositivo de aquisição da linguagem – LAD (Language Acquisition Device) – comum a todos os seres humanos e que precisa ser acionado mediante a experiência linguística positiva. Então a criança surda brasileira deve ter acesso à LIBRAS o quanto antes para acionar de forma natural este dispositivo. O mesmo não ocorrerá com a língua portuguesa de forma natural por falta de audição.

De acordo com Quadros (1997), o bilinguismo é uma proposta de ensino usada no contexto escolar que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas. As pesquisas têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de criança surda, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto que a língua portuguesa é a segunda língua, oferecendo o ensino da língua escrita.

A autora também afirma que atualmente a preocupação é respeitar a autonomia das línguas de sinais e estruturar um plano organizacional que não afete a experiência psicossocial e linguística da criança surda.

Movimentos aconteceram para o bilinguismo e, a partir destas reivindicações, foi legalizada a LIBRAS através da lei nº 10.436 no dia 24 de abril de 2002 como língua oficial do Brasil, na qual o surdo tem o direito a LIBRAS como primeira língua e ao português escrito como segunda língua escrita. Também outra conquista foi no dia 22 de dezembro de 2005, com o decreto nº 5.626 que regulamentou o direito dos surdos a escolas e classes bilíngues, com a LIBRAS e a modalidade escrita do português como língua de instrução.

No entanto, a maioria das escolas bilíngues (especiais) para surdos não possui uma L3 (modalidade escrita) por motivos históricos, pois houve grande opressão na fase oralista sendo negada a sua língua natural que é Língua Brasileira de Sinais para ser usada uma língua na modalidade oral de difícil produção e compreensão nesta modalidade, e/ou por já haver uma “língua estrangeira” no currículo bilíngue, a língua portuguesa escrita. Atualmente poucas escolas incluem no seu currículo uma terceira língua, sendo considerado mesmo assim um grande passo frente ao contexto geral.

Por isso o contexto sócio histórico do surdo pode estar diretamente ligado à visão que ele possui da língua portuguesa no seu meio social, porque o oralismo foi imposto por muitos anos e o surdo

durante todo este tempo se sentia oprimido. Além de ser muito difícil de usar a língua oral, ela era imposta sem o direito de se comunicar na língua de sinais.

2. FUDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 A Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

Até recentemente, os sinais em geral eram considerados apenas representações miméticas, completamente icônicas sem nenhuma estrutura interna formativa. Porém, as pesquisas que vêm sendo realizadas nessa área evidenciam que tais línguas são sistemas abstratos de regras gramaticais. Segundo Quadros (1997, p. 47):

Essas línguas, apesar de apresentarem algumas formas icônicas, são altamente complexas. O uso de mecanismos sintáticos espaciais evidenciam a recursividade e a complexidade de tais línguas. Assim como com qualquer outra língua, é possível produzir expressões metafóricas (poesias, expressões idiomáticas) utilizando uma língua de sinais (QUADROS, 1997, P. 47)

Como a comunicação da Língua Brasileira de Sinais se dá pelo canal visual-espacial e possui uma gramática própria. Os estudos realizados mostram que as propriedades das línguas são muito semelhantes às das línguas orais. As línguas de sinais apresentam o mesmo tipo de princípios organizacionais e parâmetros que formam a gramática das línguas (QUADROS, 1997).

De acordo com Sousa (2008), a principal diferença entre as línguas de sinais e línguas orais se dá pelo canal de comunicação. Enquanto as línguas de sinais se dá pelo canal víseo-espacial (a recepção pela visão e a produção pelo uso do espaço) as línguas orais fazem o uso do canal auditivo (recepção por meio da audição e a produção por meio oralidade-vocalização). A língua de sinais possui recursos discursivos que devem ser explorados durante o desenvolvimento da criança surda, como configuração de mão, movimentos, expressões faciais gramaticais,

localizações, movimentos do corpo, espaço de sinalização e classificadores.

Além das diferenças, no entanto, investigações feitas na década de 60, pelo linguista americano Stokoe, identificaram que as línguas de sinais possuem os mesmos níveis linguísticos das línguas orais como, fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático.

A autora afirma ainda que, devido à natureza do canal perceptual de cada uma dessas línguas, algumas características das línguas orais não podem ser aplicadas exatamente da mesma forma nas línguas de sinais, isto é, nem sempre é possível se fazer uma comparação imediata, já que uma língua é oral-auditiva e a outra é visual-espacial, mas isso não invalida a legitimidade das línguas de sinais como sistemas linguísticos.

Uma das diferenças da LIBRAS para as línguas orais é o não uso de artigos e preposições. Essa diferença refletiu nas produções dos alunos na língua espanhola escritas no minicurso ministrado por mim. Retirado do primeiro teste do minicurso, nos enunciados a seguir parece haver essa influência da LIBRAS:

- Por que toro atacó hombre y no dormió?
- La violinista tocó violino el toro.

No primeiro enunciado, parece faltar o artigo masculino “*el*” antes de “*toro*”, pois na língua espanhola é necessário esses artigos para indicar que “*toro*” já foi citado no texto. O mesmo acontece no segundo enunciado no qual falta o artigo masculino “*el*” antes violino. Também há falta da preposição “*al*” antes “*toro*” no primeiro enunciado e “*para*” antes de “*el toro*” no segundo enunciado. Outra característica diferente da LIBRAS para as línguas orais é concordância verbal. O surdo pode se confundir na hora de flexionar o verbo com o sujeito, pois a flexão do verbo na sua língua materna é diferente. Um enunciado retirado dos testes do minicurso servem de exemplo:

- Como usted estás?

O aluno se confunde e flexiona o verbo para o pronome “*tú*” com o pronome pessoal “*usted*”. Essa troca é comum na escrita de línguas orais pelo surdo.

Na sintaxe da LIBRAS, a flexão do verbo é diferente e também não aparece preposição nas regências verbais como na língua portuguesa.

Esses universais linguísticos atestam, portanto, o fato das línguas de sinais serem línguas tão completas e complexas quanto quaisquer línguas orais (SOUSA, 2008).

É importante que essas características formais da Língua Brasileira de Sinais sejam claras não somente para professores de escrita de línguas de modalidades orais para surdos, mas também para o próprio surdo para que tenha consciência da gramaticalização que possa vir aprender nas próximas línguas. Assim, como a língua portuguesa escrita é a próxima língua a ser aprendida pelo surdo depois da LIBRAS, ele estaria mais preparado para compreender sua gramática. Por isso é de extrema importância a alfabetização de sua L1 para o processo de alfabetização da língua portuguesa e da L3 também. Por isso, a seguir, será detalhado o processo de alfabetização da Língua Brasileira de Sinais por surdos.

2.1.1 A LIBRAS e a Sua Importância no Processo de Alfabetização em Língua Portuguesa

Pensando em alfabetização da LIBRAS pelo surdo, existem dois recursos muito importantes a serem usados em sala de aula: o relato de histórias e a produção de literatura infantil em sinais. Aprender a ler os sinais dará subsídio às crianças para aprender a ler as palavras escritas na língua portuguesa. Recuperar a produção literária da comunidade surda é um aspecto emergente para tornar eficaz o processo de alfabetização, pois os alunos surdos precisam se tornar leitores na língua de sinais para se tornarem leitores na língua portuguesa (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

Segundo Quadros e Schmiedt (2006), alguns recursos discursivos podem ser explorados durante o desenvolvimento da criança surda e durante o processo de alfabetização com êxito, como por exemplo a configuração de mão, os movimentos do corpo, o espaço de sinalização e os classificadores.

De acordo com as autoras já mencionadas, a produção literária, os relatos de histórias e a interação espontânea da criança com outras crianças e adultos por meio da língua de sinais devem incluir os aspectos que fazem parte desse sistema linguístico.

Estão listados a seguir alguns dos aspectos que precisam ser explorados no processo educacional, segundo Quadros e Schmiedt (2006):

- estabelecimento do olhar
- exploração das configurações de mão

exploração dos movimentos dos sinais (movimentos internos e externos, ou seja, movimentos do próprio sinal e movimentos de relações gramaticais no espaço)

- utilização de sinais com uma mão, duas mãos com movimentos simétricos, duas mãos com movimentos não simétricos, duas mãos com diferentes configurações de mãos

- uso de expressões não manuais gramaticalizadas (interrogativas, topicalizadas, focus e negação)

- exploração das diferentes funções do apontar

- utilização de classificadores com configurações de mão apropriadas (incluem todas as relações descritivas e preposicionais estabelecidas através de classificadores, bem como, as formas de objetos, pessoa e ações e relações entre eles, tais como, ao lado de, em cima de, contra, em baixo de, em, dentro de, fora de, atrás de, em frente de, etc)

- exploração das mudanças de perspectivas na produção de sinais

- exploração do alfabeto manual

- estabelecimento de relações temporais através de marcação de tempo e de advérbios temporais (futuro, passado, no presente, ontem, semana passada, mês passado, ano passado, antes, hoje, agora, depois, amanhã, na semana que vem, no próximo mês, etc)

- exploração da orientação de mão

- especificação do tipo de ação, duração, intensidade e repetição (adjetivação, aspecto e marcação de plural)

- jogos de perguntas e respostas observando o uso dos itens lexicais e expressões não manuais correspondentes

- utilização de “feedback” (sinais manuais e não manuais específicos de confirmação e negação, tais como, o sinal CERTO-CERTO, o sinal NÃO, os movimentos de cabeça afirmando ou negando)

- exploração de relações gramaticais mais complexas (relações de comparação, tais como, isto e aquilo, isto ou aquilo, este melhor do que este, aquele melhor do que este, este igual àquele, este com aquele; relações de condição, tais como, se isto então aquilo; relações de simultaneidade, por exemplo, enquanto isto acontece, aquilo está acontecendo; relações de subordinação, como por exemplo, o fulano pensa que está fazendo tal coisa; aquele que tem isso, está fazendo aquilo)
- estabelecimento de referentes presentes e não presentes no discurso, bem como, o uso de pronominais para retomada de tais referentes de forma consistente
- exploração da produção artística em sinais usando todos os recursos sintáticos, morfológicos, fonológicos, semânticos próprios da LSB (tais recursos incluem, por exemplo os aspectos mencionados até então) (QUADROS E SCHMIEDT, 2006, p. 26, 27)

As autoras afirmam, também, que a literatura e as histórias são meios de explorar aspectos e tornar acessível à criança todos os recursos possíveis para serem explorados. As relações cognitivas estão diretamente relacionadas à capacidade da criança em organizar ideias e pensamentos por meio de uma língua na interação com os demais colegas e adultos. Com base neste processo de descoberta da própria língua e de relações expressadas por meio da língua, o processo de alfabetização vai sendo delineado.

Existem algumas formas para produções artísticas em língua de sinais que podem ser incentivadas para a utilização de todos os recursos como, por exemplo, produção de histórias utilizando configurações de mãos específicas (configuração de mão mais comuns utilizada na língua, configurações do alfabeto, configurações dos números), produção de histórias na primeira pessoa, produção de histórias sobre pessoas surdas, produções de histórias sobre ouvintes (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

Uma forma escrita da língua de sinais torna-se emergente para a continuidade do processo de alfabetização. Esse sistema de escrita tende

a sistematizar a língua de sinais, assim como qualquer outro sistema de escrita. A criança passa por processo de alfabetização imersa nas relações cognitivas estabelecidas por meio da língua de sinais para organização do pensamento e terá mais elementos para passar a registrar as relações de significação que estabelece com o mundo (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

As autoras afirmam ainda que a criança passa a refletir sobre a própria língua ao aprender sinais e sustenta a passagem do processo de leitura e escrita elementar para um processo mais consciente. A criança passa a construir e reconhecer o seu próprio processo, bem como, refletir sobre o processo do outro. Por isso, a alfabetização da primeira língua influenciará também na alfabetização da L2 e na L3.

A experiência com sistema de escrita significa ler esta escrita, e a leitura é uma das chaves do processo de alfabetização. A realidade no Brasil é que a criança vai ser alfabetizada na língua portuguesa sem ter sido alfabetizada na língua de sinais, portanto, para diminuir os impactos desse contexto, sugere-se investir na leitura da própria língua de sinais. Ler os sinais vai dar subsídios linguísticos e cognitivos para ler a palavra escrita em português (QUADROS e SCHMIEDT, 2006).

A verdade é que existem alguns sistemas de escrita de sinais já criados e estão em constantes estudos, porém eles ainda não foram difundidos no Brasil. A seguir será descrito alguns desses sistemas pesquisados por brasileiros.

2.1.2 Os Sistemas de Escrita de Línguas de Sinais

Apesar de não haver uma difusão da escrita de sinais no Brasil, há estudos relativamente recentes sobre duas propostas: uma criada nos Estados Unidos da América e outra no Brasil.

O *SignWriting* e o ELiS (Escrita de Língua de Sinais) são duas propostas que estão sendo muito estudada pela comunidade surda. Segundo Stumpf (2011), o *SignWriting* foi inventado há cerca de 30 anos por Valerie Sutton, que dirige o Deaf Action Comitee (DAC), uma organização sem fins lucrativos sediada em La Jolla, California, USA. Sua origem está em um sistema que autora criou para anotar os movimentos da dança.

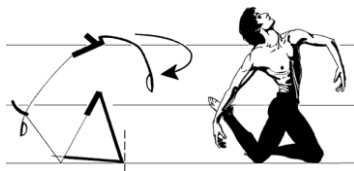


Figura 01: Formação do Sistema *Signwriting*

Fonte: <[http: www.movementwriting.org](http://www.movementwriting.org)>. Acesso em 3 de março de 2014

O *SignWriting* expressa seus fonemas (as configurações de mão, os movimentos, as orientações das mãos, os pontos de articulação e as marcas não-manuais) e também é composto por sinais gráficos de pontuação, por exemplo, para representar as pausas curtas e as pausas longas (Sousa, 2008).

Esse sistema começou a ser pesquisado em 1996 no Brasil, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), com o Prof. Dr. Antônio Carlos da Rocha Costa. Ele formou um grupo de trabalho juntamente com as professoras Marianne Rossi Stumpf e Márcia Borba. Marianne Rossi Stumpf, professora surda, defendeu sua tese de doutorado sobre esse sistema em 2006, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A figura a seguir mostrará um exemplo do alfabeto em *SignWriting*:

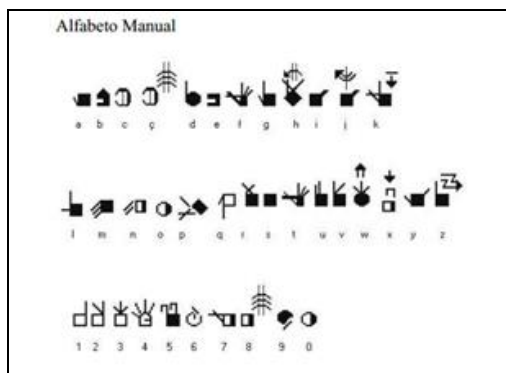


Figura 02: Alfabeto Manual em *SignWriting*

Fonte: Tese de Doutorado- Aprendizagem de Escrita de Sinais pelo Sistema Sign Writing: Língua de Sinais no Papel e no Computador (Stumpf, 2005. p. 92)

Diferentemente do *SignWriting*, a ELiS foi criada no Brasil por Estelita (2008), que defendeu essa proposta em sua tese de doutorado na UFSC. Esta escrita é de representação alfabética e linear. Totalmente ligados um ao outro, segundo a metodologia de Fundamentação Teórica, estão presentes no seu trabalho, dois aspectos: As discussões teóricas e a experimentação prática da ELiS com um grupo de vinte e dois alunos surdos. Portanto, ao fim deste trabalho, disponibiliza-se uma nova possibilidade de expressão: a escrita da LIBRAS e de outras línguas de sinais, através do sistema ELiS. Abaixo, um exemplo do alfabeto em ELiS:

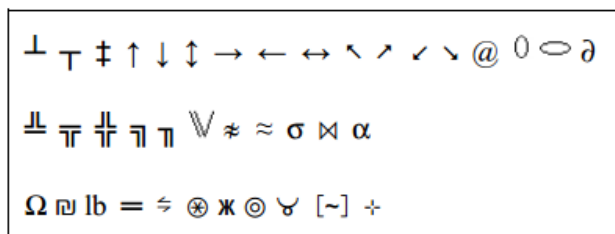


Figura 03: ELiS

Fonte: Tese de Doutorado – ELiS – Escrita das Línguas de Sinais: Proposta teórica e verificação prática (Estelita, 2008, p.194)

Como já foi abordado, o surdo ainda não se tornou adepto destas escritas de sua língua natural, seguindo direto para escrita da língua oral. Usando uma metáfora de Ronice e Schmiedt (2006) a criança brasileira deve “pular” o rio de um lado para o outro sem ter uma ponte. No próximo subtítulo, será descrito como é o aprendizado da língua portuguesa escrita como L2 sem ter aprendido a língua escrita de sinais.

2.2 A Língua Portuguesa para o Surdo Brasileiro

Como já foi explicitada na contextualização deste trabalho, a língua portuguesa é vista como uma língua estrangeira e não nativa pelo surdo. Com base nesta informação, outras informações são importantes sobre a língua portuguesa para surdos, como, por exemplo, a aquisição dessa língua, as dificuldades na escrita e a interlíngua que serão abordadas nos próximos subtítulos. Essas informações são de extrema importância para se compreender também como será o aprendizado de uma L3 escrita e de que forma o surdo vê uma língua escrita oral.

2.2.1 Aquisições da Língua Portuguesa como L2

Antes de explicar a aquisição da língua portuguesa pelo surdo, faço distinção entre aquisição e aprendizado neste trabalho. Segundo Krashen (1981), aquisição é um processo inconsciente e que acontece de forma natural, pois os falantes não estão preocupados com a forma de suas sentenças, mas sim com as mensagens que eles estão entendendo e produzindo. A aprendizagem é um processo consciente, controlado, é ajudado pela correção de erros e ocorre em um ambiente formal e que tem como resultado o conhecimento sobre a linguagem.

Existem três formas de aquisição de L2: (a) a aquisição simultânea da L1 e da L2; (b) a aquisição espontânea da L2 não simultânea e (c) a aprendizagem da L2 de forma sistemática (QUADROS, 1997).

Os estudos confirmam que a aquisição da segunda língua pelo surdo deve ser feita separadamente e de forma sistemática (c), isso porque a aquisição simultânea da primeira língua e da segunda (a) não parece ser possível e nem a aquisição de L2 espontânea não simultânea (b), pois não há como uma criança surda aprender de forma natural e espontânea a língua portuguesa. Essa impossibilidade está relacionada a questões físicas de pessoas surdas.

Portanto, a LIBRAS é adquirida pelos surdos brasileiros de forma natural, sem ser ensinada, conseqüentemente deve ser sua primeira língua. A aquisição da língua de sinais precisa ser assegurada para realizar um trabalho sistemático com a L2 considerando a realidade do ensino formal (QUADROS, 1997).

A criança deve aprender ler e escrever. As aulas devem ser contínuas e sistematizadas e a oralização deverá ser feita por pessoas especializadas, caso a escola a inclua no ensino da língua portuguesa.

A aquisição da segunda língua falada e/ou escrita para o surdo não é de forma natural. A fala e a leitura labial, via visão e sensações auditivas percebidas pelas crianças surdas, podem não representar nenhum tipo de linguagem. A fala é compreendida como um sistema de comunicação, mas para o surdo ela é enigmática assim como a escrita, por ser intrínseca e vista como algo estranho. Por isso há contínuos estudos sobre a aquisição da língua portuguesa escrita por surdos.

2.2.2 A Escrita em Língua Portuguesa

Os surdos apresentam dificuldades durante o aprendizado da escrita de língua portuguesa. Isso se deve à tendência da transferência da L1 para a L2, num sentido contrastivo, e pode evidenciar um processo comum entre a aquisição da primeira língua e da segunda língua. Os “erros”, que têm sido observados por profissionais como peculiares a pessoas surdas, evidenciam, na verdade, condições de aquisição da escrita em segunda língua (QUADROS, 1997).

De acordo com o autor, esta hipótese, de que os “erros” que aparecem na produção escrita dos surdos, pode ser uma perfeita evidência da capacidade para a linguagem natural à espécie humana.

No caso dos surdos de acordo com Sousa (2008), a complexidade é um pouco maior. Há três ressalvas importantes a serem feitas na aprendizagem do português por surdos usuários da LIBRAS:

1ª) trata-se de duas línguas diferentes, cada qual com sua gramática, seu vocabulário, suas regras próprias;

2ª) trata-se de duas línguas de modalidades distintas: enquanto uma utiliza o canal visuo-espacial, a outra faz uso do canal oral-auditivo.

Essas modalidades influenciam a forma como se organiza cada língua;

3ª) há diferenças nos meios usados. Enquanto na LIBRAS os sujeitos estão acostumados a utilizar apenas a “oralidade” (meio não-escrito), na

língua portuguesa, eles interagem muito mais com a escrita – a qual

possui especificidades (SOUSA, 2008. p. 54)

Outro aspecto peculiar ao surdo é a falta da escrita da L1. Como ainda está em pesquisa e ainda não foi legalizada a língua escrita de sinais, o surdo passa direto para uma escrita alfabética que não pertence a sua L1, por isso, a falta de intimidade com os aspectos discursivos da escrita, tais como pontuação, paragrafação, uso de dêiticos, sequência argumentativa e condensação de ideias também são causas da dificuldade (Guarinello, 2007).

Os textos escritos por alunos surdos costumam apresentar, de acordo com Salles et al (2008), enunciados curtos, vocabulário

reduzido, ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal, uso reduzido de diferentes tempos verbais, ausência de conectivos (conjunções, pronomes relativos e outros), falta de afixos e verbos de ligação, além de uma suposta colocação aleatória de constituintes na oração.

Essas estruturas da L1 que aparecem na sua L2 chama-se interlíngua. Em alguns, a interlíngua parece ser mais forte do que em outros. Isso vai depender do quanto o surdo é exposto ao aprendizado língua portuguesa.

2.3 Interlíngua - Caminho entre Língua Materna e a Língua Meta

O termo interlíngua foi criado por Selinker (1992). Para este pesquisador a língua do estudante é, antes de tudo, um sistema linguístico autônomo que tem sua própria gramática e um sistema coerente dentro de sua própria idiossincrasia. Este é o marco teórico que justifica o caráter positivo e necessário de equívocos, como indício de que a aprendizagem está se realizando. Corder (1992) também pesquisou sobre este mesmo aspecto, o qual nomeou de competência transitória e dialeto idiossincrático.

Assim como Selinker, Gargallo (1993) também nomeou este sistema coerente com seus aspectos idiossincráticos de interlíngua:

Interlíngua: sistema linguístico usado pelo aluno de língua estrangeira no caminho entre o da sua língua materna e o da língua meta, cuja complexidade aumenta num processo criativo que passa por diversas etapas marcadas pela aquisição de novas estruturas e vocabulário. É um sistema autônomo e variável (SELINKER e GARGALLO 1993, p. 157).

Atualmente, o termo geral e unânime adotado pelos linguistas para essa língua própria do aprendiz é o de interlíngua.

O objetivo principal do estudo da interlíngua é descrever o sistema de regras utilizado pelo estudante ao tentar se comunicar numa língua que não é a sua (FARIAS, 2007). Corder (1992) reforça como algo de grande importância, o fato de que, na análise da interlíngua, deve-se levar em conta não só as frases desviadas, mas também as corretas.

Selinker (1992) afirma que o fenômeno mais característico da interlíngua de aprendizes de língua estrangeira é a fossilização.

Chamamos fenômenos linguísticos fossilizáveis àqueles itens, regras e subsistemas linguísticos que os falantes de uma língua materna particular tendem a conservar na sua interlíngua em relação com uma língua objeto dada, sem importar qual seja a idade do aluno ou quanto treino tenha recebido na língua objeto (SELINKER, 1992, pag. 84-85).

Selinker (1992) destaca cinco processos fundamentais que fazem parte da estrutura psicológica subjacente do estudante. A fossilização está relacionada a um ou mais desses processos, como por exemplo, transferência de prática, estratégia de aprendizagem, generalização das regras da gramática da língua estrangeira, transferência linguística e estratégia de comunicação.

A transferência de prática se dá por diversas razões, por exemplo, a pobreza dos dados do *input* da língua meta a que está exposto o aprendiz; a falta de adequação dos materiais didáticos ou a metodologia utilizada (quando se obriga o aluno a produzir estruturas para as quais não está preparado ou quando lhes dão tarefas mal planejadas) (BARALO, 1999).

A estratégia de aprendizado, segundo Fernández (1997) “entre as estratégias que se utiliza para aprender, costuma-se distinguir entre memorização de fórmulas ou frases feitas e os mecanismos que conduzem a uma linguagem criativa. As fórmulas, ou frases feitas, são estratégias utilizadas nos primeiros estágios de aprendizagem e é muito útil porque, nesse momento, o aprendiz ainda não é capaz de produzir suas próprias frases. Já o que o leva para uma linguagem criativa são considerados muitos mecanismos como, por exemplo, simplificação, generalização, imitação, monitoração e inferência conforme Selinker (1992) e Farch y Kasper (1983).

A generalização das regras da gramática da língua estrangeira está relacionada àquelas regras, vocábulos ou subsistemas que são gerados por analogia com outros elementos da gramática através da generalização equivocada das regras da língua meta (FARIAS, 2007).

2.3.1 Estágios de Interlíngua na Aprendizagem da Língua Portuguesa por Surdos

Como foi visto anteriormente, o surdo possui uma Interlíngua ao aprender a língua portuguesa escrita que representa a modalidade oral-auditiva. Segundo Quadros e Schmiedt (2006), os alunos surdos apresentam alguns aspectos fundamentais em relação à segunda língua:

- a) o processamento cognitivo espacial especializado dos surdos;
- b) o potencial das relações visuais estabelecidas pelos surdos;
- c) a possibilidade de transferência da língua de sinais para o português;
- d) as diferenças nas modalidades das línguas no processo educacional;
- e) as diferenças dos papéis sociais e acadêmicos cumpridos por cada língua;
- f) as diferenças entre as relações que a comunidade surda estabelece uma escrita tendo em vista sua cultura;
- g) um sistema de escrita alfabética diferente do sistema de escrita das línguas de sinais;
- h) a existência do alfabeto manual que representa uma relação visual com as letras usadas na escrita do português. (QUADROS e SCHMIEDT, 2006, p. 32, 33).

O processo de aquisição do português apresenta vários estágios de interlíngua. As crianças apresentam um sistema que não mais representa a primeira língua, mas ainda não representa a língua alvo. Apesar disso, a interlíngua não é caótica e nem desorganizada e apresentam características de um sistema linguístico com regras próprias e vai em direção à segunda língua.

A seguir o quadro abaixo apresenta os estágios de interlíngua em crianças surdas.

INTERLÍNGUA I (IL1)

Neste estágio, observamos o emprego predominante de estratégias de transferência da língua de sinais (L1) para a escrita da língua portuguesa (L2) desses informantes, caracterizando-se por:

- predomínio de construções frasais sintéticas;
- estrutura gramatical de frase muito semelhante à língua de sinais brasileira (L1), apresentando poucas características do português (L2);
- aparecimento de construções de frases na ordem SVO, mas maior quantidade de construções tipo tópico-comentário;
- predomínio de palavras de conteúdo (substantivo, adjetivo, verbos);
- falta de inadequação de elementos funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- uso de verbos, preferencialmente, no infinitivo;
- emprego raro de verbos de ligação (ser, estar, ficar), e, às vezes, incorretamente;
- uso de construções de frase tipo tópico-comentário, em quantidade, proporcionalmente maior, no estágio inicial da apropriação da L2;
- falta de flexão dos nomes em gênero, número e grau;
- pouca flexão verbal em pessoa, tempo e modo;
- falta de marcas morfológicas;
- uso de artigos, às vezes, sem adequação;
- pouco emprego de preposição e/ou de forma inadequada;
- pouco uso de conjunção e sem consistência;
- semanticamente, ser possível estabelecer sentido para o texto.

INTERLÍNGUA II (IL2)

Neste estágio, constatamos na escrita de alguns alunos uma intensa mescla das duas línguas, em que se observa o emprego de estruturas linguísticas da língua de sinais brasileira e o uso indiscriminado de elementos da língua portuguesa, na tentativa de apropriar-se da língua alvo. Emprego, muitas vezes, desordenado de constituintes da L1 e L2, como se pode notar:

- justaposição intensa de elementos da L1 e da L2;
- estrutura da frase ora com características da língua de sinais brasileira, ora com características gramaticais da frase do

português;

- frases e palavras justapostas confusas, não resultam em efeitos de sentido comunicativo;
- emprego de verbos no infinitivo e também flexionados;
- emprego de palavras de conteúdo (substantivo, adjetivo e verbos);
- às vezes, emprego de verbos de ligação com correção;
- emprego de elementos funcionais, predominantemente, de modo inadequado;
- emprego de artigos, algumas vezes concordando com nomes que acompanham;
- uso de algumas preposições; nem sempre adequado;
- uso de conjunções, quase sempre inadequada;
- inserção de muitos elementos do português, numa sintaxe indefinida;
- muitas vezes, não se consegue apreender o sentido do texto, parcialmente ou totalmente,
- sem apoio do conhecimento anterior da história ou fato narrado.

INTERLÍNGUA III (IL3)

Neste estágio, os alunos demonstram na sua escrita o emprego predominante de gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente no sintático. Definindo-se pelo aparecimento de um número maior de frases na ordem SVO e de estruturas complexas, caracterizam-se por apresentar:

- estruturas frasais na ordem direta do português;
- predomínio de estruturas frasais SVO;
- aparecimento maior de estruturas complexas;
- emprego maior de palavras funcionais (artigos, preposição, conjunção);
- categorias funcionais empregadas, predominantemente, com adequação;
- uso consistente de artigos definidos e, algumas vezes, do indefinido;
- uso de preposições com mais acertos;
- uso de algumas conjunções coordenativa aditiva (e), alternativa

(ou), adversativa (mas), além das subordinativas condicional (se), causal e explicativa (porque), pronome relativo (que) e integrante (que);

- flexão dos nomes, com consistência;
- flexão verbal, com maior adequação;
- marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e de número;
- desinências verbais de pessoa (1º e 3º pessoas), número (1º e 3º pessoas do singular e da 1ª pessoa do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito), com consistência;
- emprego de verbos de ligação ser, estar e ficar com maior frequência e correção.

Quadro 02: Estágios de interlíngua em criança surda

Fonte: Quadro extraído do livro *Idéias para ensinar português para alunos surdos. Estágios de interlíngua em crianças surdas* (BROCHADO, 2003 *apud* QUADROS e SCHMIEDT, 2006. p. 34, 35, 36)

Em cada estágio, a aproximação da língua alvo é maior, no entanto ainda apresentam características da primeira língua. O surdo também pode apresentar interlíngua numa L3, pois minha pesquisa investiga estratégias feitas por alunos surdos ao se depararem numa interlíngua envolvendo o espanhol como terceira língua. Essas características que aparecem na língua alvo são transferências da L1 e/ou da L2 nas quais são chamadas de transferência negativa. No próximo subtítulo, será aprofundado o conceito de transferência linguística que abarca também o conceito de erro e de estratégia.

2.3.2 Transferência Linguística

Como foi visto no capítulo anterior, o surdo ao aprender a língua portuguesa como L2, produz uma interlíngua, ou seja, ocorrem transferências na interação entre uma língua previamente adquirida e uma nova.

Segundo Brown (2000), a transferência pode ser de dois tipos, positiva, quando um ou vários elementos da língua nativa ou de uma outra língua aprendida anteriormente facilitam o processo de aprendizagem; ou negativa, quando uma língua previamente adquirida distorce a performance na segunda língua, ou seja, quando um aspecto

da L1 é incorretamente transferido ou incorretamente associado a um item que está sendo aprendido na L2. Esse segundo tipo de transferência é também conhecido como interferência.

Como afirma Farias (2007), esse fenômeno se relaciona aos vocábulos, regras e subsistemas que aparecem na interlíngua como resultado da interferência da língua materna. A autora ainda dá um exemplo, no qual brasileiros estudantes de espanhol usam artigo definido antes de nomes próprios, ferindo a regra gramatical da língua espanhola. É uma interferência da língua materna. Alguns anos atrás esse fato era tido como erro.

A visão de erro durante anos passou a ter um conceito negativo, até como papel como indicador do processo de aprendizagem. De acordo com Leki (1992), nos anos 40 e 50, quando a visão behaviorista era mais influente, o erro era visto como algo que devia ser evitado, algo que prejudicaria a produção em L2 como língua estrangeira, mas, a partir dos anos 70, o erro passou a ser tratado como sendo característica inerente à interlíngua dos aprendizes, por ser produto de suas hipóteses sobre o funcionamento da língua-alvo – uma visão cognitivista de aprendizagem.

Corder (1967) foi primeiro a valorizar o conceito como uma das principais fontes de informações sobre o processo de aprendizagem de uma L2. Para ele, o erro é considerado uma transgressão involuntária da “norma” estabelecida em uma dada comunidade.

Atualmente, os erros são vistos como resultado do emprego de estratégias pelo aprendiz como o objetivo de se comunicar. Leki (1992) vê o erro como evidência de uma variedade de estratégias de aprendizagem e de produção linguísticas. Portanto, adotarei essa visão na presente pesquisa.

Estratégias, para Bialystok (1990), são empregadas para solucionar situações problema. De acordo com Bialystok (1990), é indiscutível que estratégias sejam empregadas para solucionar situações problema, como por exemplo, quando ao desconhecer determinado vocábulo na L2, um aprendiz lança mão de diversas estratégias: fazer uma mímica, desenhar, usar uma paráfrase, um vocábulo próximo e outros. Essa autora sustenta que na medida em que qualquer falante deseja se fazer entender, se expressar com sucesso, todas as situações de comunicação se caracterizam como sendo uma situação-problema.

O aluno opta por usar um vocábulo de sua L1, ao falar em L2, por esse vocábulo ter uma força de expressão maior para o aluno na L1 – e

não necessariamente porque ele o desconheça, como também um especialista pode optar por explicar um termo técnico em vez de usá-lo quando se dirige a uma audiência leiga, a fim de tornar seu discurso mais acessível.

Em relação ao uso consciente de estratégias, a autora supracitada afirma que nem sempre o usuário de uma língua está ciente de que usou determinada estratégia, ou seja, muitas vezes a escolha é inconsciente. Um exemplo disso, é a questão da não-intencionalidade, isto é, não há uma relação direta entre a escolha de determinada estratégia para solucionar determinado problema. As crianças muito pequenas não têm maturidade para a consciência desse processo.

As estratégias de comunicação, por exemplo, são feitas pelos aprendizes de uma nova língua para suprir necessidades e carências de sua competência linguística como propósito de transmitir um significado de forma satisfatória. A seguir, autores como Gargallo (1993) e Faerch e Kasper (1983) serão citados para especificar as estratégias de comunicação utilizadas na análise do presente trabalho.

2.3.3 Estratégias de Comunicação

Gargallo (1993, p. 145) oferece um esquema dos tipos de estratégias de comunicação:

A) Estratégias de redução

a1) Estratégias de redução formal

a2) Estratégias de redução funcional

- Evitar o tema
- Abandono da mensagem
- Substituição semântica

B) Estratégias para conseguir o sucesso

b1) Estratégia de compensação

- Mudança de código
- Transferência interlinguística
- Transferência intralinguística
- Estratégias baseadas na interlíngua
- Generalização
- Paráfrase

- Criação de um vocábulo
 - Reestruturação
 - Estratégias de cooperação
 - Estratégias não linguísticas
 - b2) Estratégias de recuperação
- (GARGALLO, 1993, p. 145)¹

As estratégias de redução formal são utilizadas pelo estudante para resolver um problema surgido devido a uma insuficiência do material linguístico. Com o objetivo de produzir um discurso correto, os aprendizes optam por um sistema reduzido, utilizando somente aquelas regras e palavras com uma certa limitação. Os estudantes usam essa estratégia para evitar os “erros” e dar uma maior fluência na língua estrangeira.

As estratégias de redução funcional são utilizadas quando o aprendiz tenta mudar o objetivo comunicativo, evitando o uso da estrutura ou palavra problemática. Ele troca de assunto de repente por não ter conhecimento linguístico para não cometer erros.

¹ 01 Texto ¹original em espanhol:

- A)Estrategias de reducción
 - a1)Estrategias de reducción formal
 - a2)Estrategias de reducción funcional
 - Evitar el tema
 - Abandono del mensaje
 - Sustitución semántica
- B)Estrategias de logro de éxito
 - b1) Estrategia de compensación
 - Cambio de código
 - Transferencia interlingüística
 - Transferencia intralingüística
 - Estrategias basadas en la interlengua
 - Generalización
 - Paráfrasis
 - Acuñaición de un vocablo
 - Reestructuración
 - Estrategias de cooperación
 - Estrategias no lingüísticas
 - b2) Estrategias de recuperación

As estratégias para conseguir o sucesso comunicativo também são utilizadas na fase de execução e em todos os níveis linguísticos nos níveis mais avançados e relacionados ao léxico. Dentro das estratégias para conseguir sucesso comunicativo, há a estratégia de compensação na qual o aluno na falta de recursos linguísticos pode usar a mudança de código, isto é, utiliza estruturas ou palavras da língua nativa ou de outra língua.

Também pode haver transferência interlinguística, ela ocorre quando há combinação das características da interlíngua com a língua nativa ou intralinguística, na qual há transferência dentro da língua meta, ou seja, resultam da aprendizagem da língua meta em si mesma, sem refletir nenhuma interferência da língua materna, por exemplo, *se lo da* no lugar de *dáselo*, ou, *dioselo* no lugar de *se lo di*.

A última estratégia de compensação é a baseada na interlíngua. O estudante generaliza regras, preenche os espaços do seu discurso com palavras da interlíngua, reestrutura e cria palavras na sua interlíngua, parafraseia; tudo para tentar resolver uma dificuldade comunicativa.

As estratégias de cooperação são aquelas que exigem interação entre os interlocutores. Diante de um problema comunicativo, o falante apela ao interlocutor para que este o ajude. Os interlocutores fazem esforço mútuo para chegarem a um acordo sobre um significado.

As estratégias não linguísticas são aquelas que se referem ao uso da mímica, da imitação de sons, do uso de desenhos, de gestos, etc. para a resolução de dificuldades na comunicação. O aprendiz, ao tentar recuperar palavras que sabe que estão na sua interlíngua, está utilizando as estratégias de recuperação. Ele apela à semelhança formal ou usa outras línguas para tentar recuperá-la.

Por outro lado, Faerch e Kasper (1983) dividem as estratégias de comunicação em segunda língua em duas grandes categorias: as estratégias de redução e as estratégias de realização.

Nas estratégias de redução, o falante pode evitar um determinado tópico de conversação abandonar a mensagem que pretendia transmitir, desistir de usar determinado vocábulo e substituí-lo por outro entre outros. Seriam resultado de uma atitude de fuga do falante diante de um problema de comunicação, como o desconhecimento de vocabulário ou de estruturas da L2.

As estratégias de realização são aquelas em que o falante procura uma alternativa para resolver o problema. Ao desconhecer uma estrutura da L2, ele pode, por exemplo, fazer uma tradução literal de sua L1.

Faerch e Kasper (1983) dividem ainda as estratégias de realização em dois subtipos: (a) as estratégias de compensação e (b) as estratégias

de recuperação. No entanto, assim como vários autores, garante Sousa (2008), eles investiram mais na pesquisa das estratégias de compensação. Essas estratégias seriam usadas pelo aprendiz para suprir a escassez de recursos linguísticos, a fim de atingir seu objetivo comunicativo. O quadro a seguir apresenta uma visão geral das estratégias de realização.

Categoria	Subtipos
ESTRATÉGIAS DE REALIZAÇÃO	A) Estratégias de compensação: (a) mudança de código (b) transferência interlinguística (c) transferência intralinguística (d) estratégias baseadas na interlíngua: – generalização – paráfrase – criação de vocábulos – reestruturação (e) estratégias de cooperação (f) estratégias não-linguísticas
	B) Estratégias de recuperação

Quadro 03: Estratégias de Realização

Fonte: Quadro extraído da Dissertação de Mestrado – Surdo Brasileiro Escrevendo em Inglês: Uma experiência com Ensino Comunicativo de Línguas (Sousa, 2008. p.59)

O quadro possui uma tradução de “*code-switching*” (inglês) para mudança de código (português), no entanto é importante deixar claro que utilizei neste trabalho o termo “alternância de língua” em vez de criação de vocábulo, pois tenho em vista a concepção de língua enquanto atividade discursiva e não quanto código.

Neste presente trabalho, investiguei as estratégias de compensação como: transferência interlinguística, transferência intralinguística, alternância de língua e criação de vocábulos.

A seguir, haverá outros dois exemplos, porém de transferência interlinguística, ou seja, quando o usuário transfere estruturas sintáticas de outra língua para a sua interlíngua.

a) Por que_ toro atacó_ hombre y no dormió?

b) Me pregunto cuándo vamos a recibir _ certificado del curso_ español?

No enunciado “a”, se percebe a ausência do artigo masculino “el” antes da palavra “toro” e da preposição “al” antes de “hombre”. Pode ser que a falta desses elementos gramaticais sejam interferências da LIBRAS, visto que não há artigos definidos e nem preposições próprias nesta língua. Um recurso que também ajudou a evidenciar a interferência da língua de sinais na língua espanhola foi tentar ver como seria a estrutura da LIBRAS através da glosa. No entanto, logo abaixo há uma proposta de como ela ficaria em LIBRAS:

.....negativa/interrogativa.....

POR QUE TOURO-ATACAR HOMEM DORMIR NÃO.

Percebe-se que a glosa confirma a análise, pois há a ausência do artigo masculino e da preposição. Esse recurso parece indicar a presença da LIBRAS na L3.

Na letra “b”, o mesmo acontece. Antes da palavra “certificado” deveria haver um artigo definido “el” e a preposição “de” antes da palavra “español” para determinar que tipo de curso.

A transferência intralinguística é uma transferência dentro da língua meta que resulta da aprendizagem da língua meta em si mesma. A seguir, mostrarei algumas transferências retiradas dos textos coletados das atividades do minicurso de minha pesquisa para melhor exemplificar.

a) hasta él dormió

b) Otra veces

O verbo “dormió” está flexionado no pretérito indefinido. Nessa estrutura não é possível essa flexão. O ideal seria o verbo ficar na forma nominal do infinitivo “dormir”. O fim do enunciado ficaria assim: ...hasta él dormir (até ele dormir). O aluno conhece essa flexão na língua espanhola desse verbo, mas, nessa situação, ele não soube empregá-la. O mesmo ocorre no enunciado seguinte. O aluno não usou a concordância derivada, por exemplo, “Otra vez”, ou “Otras veces”. A palavra “veces” existe, mas não nessa situação.

Na alternância de língua, como já foi dito, o aluno, na falta de recursos linguísticos, utiliza estruturas ou palavras da língua nativa ou de outra língua. Segundo Sousa (2008), vários fatores podem levar à alternância de língua: o desconhecimento de uma palavra na L2; um comportamento não-intencional (lapso) do aluno devido ao seu estado emocional (cansaço, estresse, nervosismo, e outros fatores); o sentimento de que o vocábulo na L2 não dá conta do que o falante deseja expressar, por isso ele faz uso de uma palavra de outra língua. Pode haver ainda outros motivos. Abaixo há dois exemplos de alternância de língua.

a) el toro vem passar en frente de el toreiro

b) Touro ouve una canson y dorme

Nesses dois enunciados, há palavras da língua portuguesa como “vem”, “passar”, “touro”, “ouve” e “dorme”. É uma transição entre a língua portuguesa e língua espanhola.

Também pode haver criação de vocábulo, quando o aluno se depara com uma palavra desconhecida. Na palavra pode haver estrutura tanto de uma L1, L2 quanto na própria L3. Ao fazer análise sobre criação de vocábulo dos alunos da presente pesquisa, percebi o surgimento de uma criação de vocábulos com característica da própria L3 (língua espanhola), da língua portuguesa e outra com características híbridas, ou seja, parte era da língua portuguesa e a outra da língua espanhola. Abaixo temos dois exemplos retirados do *corpus* desta pesquisa.

a) começó dormir

b) otro toro pasó mas começó dormiú

c) y vio el toró correndo

d) A me mi guesta que el Rogers.....

Na letra “a” e “b”, o aluno faz hipótese de que a palavra “começar” em português ficaria em espanhol ao trocá-la sua terminação (começou – começó) sendo flexionada para o passado. Com essas hipóteses o aluno cria uma palavra híbrida com o segmento em português “c-o-m-e-ç-o” e o acento “ ´ ” (tilde) do espanhol. Sua forma correta é “comenzó”, mas o aluno não possuía conhecimento e por isso arriscou criar algo que se aproximasse da língua alvo. A palavra “dormiú” também o mesmo acontece. Todo o seguimento pertence à língua portuguesa “d-o-r-m-i-u” com acento “ ´ ” (tilde) na letra “u” para chegar mais próximo do espanhol, porque ele fez hipótese de que as palavras no pretérito indefinido (pretérito perfeito) levará acento na última sílaba.

A criação de vocábulo na letra “c” e “d” apresenta característica somente da língua espanhola. A palavra “toró” o aluno apresentou o seguimento em espanhol “t-o-r-o e acento “ ´ ” (tilde) para demarcar a sílaba forte. Foram feitas perguntas diretamente para o aluno para averiguar o uso do acento. O aluno afirmou ser realmente do espanhol por já ter visto muito este acento em muitas palavras escrita do espanhol durante o curso. Na letra “d”, a palavra “guesta” apresenta uma hipótese feita pelo aluno, ou seja, ele trocou o núcleo da sílaba “o” da língua portuguesa por “ue” da língua espanhola, por exemplo, porta por “puerta”, corpo por “cuerpo”, porco por “puerco”, assim ele traduziu

“gosta” por “guesta”.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 Natureza da Pesquisa

Trata-se de um estudo de caso interventivo, conduzido em sala de aula, e de base tanto qualitativa quanto quantitativa. Uma pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, realizada sobre um fenômeno da realidade social. Isso não significa, necessariamente, que a interpretação seja uma ação exclusiva de pesquisas qualitativas.

Temos o estudo de caso dentro da abordagem qualitativa, o qual permite entender um fenômeno ou uma situação particular de um pequeno grupo ou de um caso específico (YIN, 2009). Dessa maneira, “o estudo de caso qualitativo pode ser definido como sendo uma descrição e uma análise intensiva e holística de uma entidade, um fenômeno ou uma unidade social singular.” (MERRIAM, 1988). Eventualmente, dados percentuais podem acompanhar uma análise qualitativa, de modo a complementar os resultados e ajudar na compreensão do fenômeno pesquisado. Este estudo tem ainda caráter interventivo, pois busca determinar a eficácia e a aceitabilidade da intervenção, isto é, ensino de uma L3 através de gêneros textuais escritos.

O estudo de caso pode ser dividido em diferentes tipos (NUNAN, 1992). Um dos tipos de estudo de caso, que existe e se relaciona com esta dissertação, se chama pesquisação, ou seja, o professor é o pesquisador e o contexto da pesquisa é a sua própria sala de aula, em que nela mesma podem ser coletados corpus para a própria pesquisa e entender sua prática profissional.

3.2 Perguntas de Pesquisa

Para orientar o trabalho, parto das seguintes perguntas de investigação:

1. Há ocorrência de transferência linguística de alternância de língua e/ou criação de vocábulo no âmbito lexical no espanhol como L3? E com que frequência ocorrem?
2. Há, na sintaxe, transferência interlinguística da LIBRAS e/ou do português para o espanhol? Com que frequência ocorrem?

3.3 Participantes da Pesquisa

A divulgação do Minicurso de espanhol para surdos, para a pesquisa, foi feita aos surdos do ensino médio, graduação e pós-graduação, no entanto apenas surdos da graduação e pós-graduação fizeram inscrição. Inicialmente foram onze surdos inscritos, mas durante o curso restaram apenas seis alunos, sendo três do sexo feminino e três do sexo masculino. Os alunos que desistiram do curso alegaram ter muita atividade das aulas curriculares, dando prioridade a elas.

Os seis alunos possuíam entre vinte e dois a cinquenta anos de idade e cinco deles afirmaram serem alfabetizados na língua portuguesa.

Aspectos Alunos	Gênero	Idade	Grau de Instrução
A	Feminino	49	Pós-Graduação
B	Masculino	24	Graduação
C	Feminino	24	Graduação
D	Feminino	50	Pós-Graduação
E	Masculino	23	Graduação
F	Masculino	22	Graduação

Tabela 01: Carcterísticas básicas dos alunos

Os alunos do sexo feminino eram mais velhos e com o grau de instrução maior comparado com os alunos do sexo masculino.

A metade dos alunos adquiriu como primeira língua a LIBRAS e a outra metade aprendeu o português (escrito e oralizado) como L1, como mostra o quadro abaixo.

Aspectos Alunos	Primeira Língua	Idade que Aprendeu LIBRAS
A	Português	12 anos
B	LIBRAS	14 anos
C	LIBRAS	05 anos
D	Português	13 anos
E	LIBRAS	7 anos
F	Português	15 anos

Tabela 02: Ordem de aquisição da LIBRAS e do português e idade que aprendeu LIBRAS

Os alunos que adquiriram a Língua Brasileira de Sinais como L1 adquiriram relativamente tarde por serem filhos de pais ouvintes, e os dois alunos mais velhos aprenderam português como L1 por terem nascido na época do oralismo, e o aluno F, que tem 22 anos, a sua L1 foi o português, por também os pais serem ouvintes.

Indaguei os alunos para verificar os gêneros textuais que costumam ler e escrever em língua portuguesa. A maioria dos gêneros que liam era os mesmos entre eles como contos de fada, poesia, novela, *e-mail*, *Facebook (chat, postagem)*, *SMS*, *Skype*, notícias de jornal, gíbi e artigo científico. Já os que escreviam eram *Facebook (chat, postagem)*, *SMS*, *Power Point*, *Skype*, agenda, lista de supermercado, anotações no caderno e *e-mail*.

A tabela a seguir apresenta a relação dos aprendizes com a língua espanhola escrita apresentando os motivos pelos quais queriam estudá-la e o tipo de contato que eles tinham com essa língua.

Aspectos Alunos	Motivos para Aprender Espanhol	Contato com a Língua Espanhola
A	Preparação para proficiência de LE do Doutorado.	Contato através de livros, internet, amigos estrangeiros da América do Sul.
B	Para conhecimento em geral, e se comunicar com pessoas de outros países.	Nunca teve contato
C	Conhecimento, experiência e aprendizagem.	Já teve contato poucas vezes com um amigo boliviano pelo chat.
D	Proficiência na língua espanhola para Doutorado e contato com surdos de outros países da América do Sul.	Às vezes com amigos chilenos que moram no Brasil.
E	Futuramente fazer intercâmbio e provas de concursos e proficiência de Mestrado e/ou Doutorado.	Apenas na 6ª série do ensino fundamental.
F	Sempre gostou da língua espanhola, mas nunca teve a oportunidade de estudar, nas escolas públicas.	Em viagens, utilizou pouco.

Tabela 03: Relações dos alunos com a língua espanhola

Pelas informações que recebi e pelas conversas, percebi que todos os três alunos do sexo feminino tentam manter contato com a língua espanhola através de leitura e relacionamento com outras pessoas de outros países e os três alunos masculinos tiveram muito pouco ou nada de contato com a língua espanhola escrita.

Com relação aos motivos para aprender o espanhol, foram citadas com meio no desenvolvimento acadêmico e também para conhecer outras pessoas de novas culturas.

3.4 Instrumentos de Coleta de Dados

Esta pesquisa utilizou um questionário de sondagem e atividades de escrita no pré-teste e dois nos pós-testes, para serem utilizados como instrumento de coleta de dados.

O questionário de sondagem foi solicitado no primeiro dia de aula. O objetivo do questionário foi coletar dados como identificação pessoal (nome, idade, grau de surdez, origem da surdez), escolaridade (ensino médio, graduação, pós-graduação), aquisição da linguagem (L1 e L2), relação com a língua portuguesa (oralizado, leitura labial, gêneros lê e escreve) e relação dos alunos com a língua espanhola (contato com a língua espanhola e motivo para aprender espanhol).

Os dados coletados serviram para caracterizar o perfil dos alunos. Já o questionário de avaliação do curso era feito a cada aula. Perguntas foram feitas sobre a aula anterior, e isso gerava uma conversa através da LIBRAS. No final do curso, foi feito um questionário de avaliação do curso, o qual foi o próprio teste final, onde aluno deveria enviar um *e-mail* para minha orientadora avaliando o curso e tirando algumas dúvidas que haviam sobre a entrega certificados, por exemplo.

3.5 Atividade de Escrita

As atividades de escrita e leitura foram gêneros textuais numa abordagem comunicativa. O Ensino Comunicativo de Línguas se caracteriza pelo uso de atividades de compreensão e produção (escrita ou oral) da língua estrangeira alvo, visando à aprendizagem e ao desenvolvimento de conhecimento e habilidades linguísticas e comunicativas (XAVIER, 2011). O ensino comunicativo começa com uma teoria de linguagem como uma comunicação e o seu objetivo é desenvolver a competência comunicativa dos aprendizes (LI, 1998).

É interessante lembrar aqui o minicurso de língua espanhola ministrada, a produção foi de escrita e a compreensão foi leitora, por ser dedicado a alunos surdos, pois o ensino comunicativo considera não somente a produção e a compreensão oral (*speaking* e *listening*), mas também a produção e a compreensão escrita (*reading* e *writing*) como formas de comunicação, assim como a linguagem não verbal como gestual, visual e sonora (XAVIER, 2011).

De acordo com Brow (2001), desenvolver a competência comunicativa significa também afirmar que a fluência e a correção gramatical são igualmente importantes, apesar da fluência ter maior relevância no sentido de engajar os alunos no uso da língua. Em relação ao ensino de gramática, Xavier afirma (2011, pag. 30):

No ensino comunicativo, a gramática tem o papel secundário, podendo eventualmente abordada quando os alunos mostram curiosidade e/ou o professor deseja fazer comentários, sistematizar um determinado aspecto linguístico a título de comparação a língua materna, ou ainda lidar com um problema recorrente no desempenho dos alunos.

Portanto, é um mito a afirmação da impossibilidade do ensino de gramática no Ensino Comunicativo de Língua.

Escolhi a abordagem por gênero textual, porque essa abordagem requer o uso de textos autênticos em sala de aula, pois o foco gramatical não mais deve ditar a escolha do texto. Os gêneros textuais possuem amostras autênticas da língua estrangeira, além de assumirem importantes papéis comunicativos, aproximando os alunos da realidade social em que vivem. Também a abordagem por gênero textual considera os elementos de um contexto de uso de língua estrangeira como seu conteúdo, propósito comunicativo, produtor do texto e o seu interlocutor, por isso subentende-se que o uso da língua é inseparável de seu contexto social e cultural.

Como considerei a importância da interlíngua dos alunos surdos, o gênero textual compreenderá o contexto social e cultural dos aprendizes em suas escritas.

3.5.1 O Pré-teste e os Pós-testes

No primeiro dia de aula, tentei contextualizar a língua espanhola falando sobre o pintor espanhol surdo chamado Francisco de Goya y Luciente. Comentei sobre sua história e sua superação. Em seguida, para poder conhecer melhor os alunos, solicitei que cada um se apresentasse em LIBRAS contando um pouquinho de sua história resumidamente. Depois, propus que eles tentassem escrever na língua espanhola sobre suas origens, surdez, superações etc. Apenas passar para o papel aquilo que foi dito na sua língua natural.

Os alunos escreveram em uma folha de papel para me entregar e essa foi a primeira coleta de produção de escrita. A escolha da autobiografia como gênero deveu-se ao fato de terem se apresentado todos em LIBRAS no começo da aula e pela contextualização da biografia de Goya e sua superação.

O pós-teste I foi na oitava aula no dia 23 de outubro de 2013. Em algumas aulas anteriores, tivemos práticas de escrita com o gênero piada. Nesse gênero, os alunos se descontraíram mais e a escrita fluía com mais naturalidade. Resolvi fazer, então, uma coleta do gênero piada como teste inicial. Para contextualizar, comecei perguntando se se lembravam das piadas que contamos nas aulas anteriores. Em seguida, perguntei se algum dos alunos sabia a piada do touro espanhol surdo, então um aluno respondeu que sabia e contou em LIBRAS. A partir daí lancei um desafio. Pedi que eles escrevessem a piada em espanhol sem ajuda de professor e de dicionários. Os alunos toparam e escreveram, aparentemente sem grandes limitações.

O pós-teste II foi realizada no dia 27 de novembro de 2013 na última aula. Os alunos possuíam muitas dúvidas em relação ao curso como, por exemplo, de quando receberiam seus certificados de participação das aulas, mas como esta resposta somente minha orientadora possuía, tive a ideia de propor para os alunos de eles próprios enviassem *e-mail* para ela na língua espanhola tirando as dúvidas. Minha orientadora, por ser chilena, adquiriu a língua espanhola e por isso pode se comunicar muito bem com os alunos. Nesse momento, a orientadora estava em Portugal e o gênero *e-mail* os ajudou na comunicação de longa distância. A orientadora já os conhecia, por serem da área de Letras-Libras e da Pós-graduação em Linguística, isso os ajudou na aproximação. Pedi para os alunos também escreverem sobre a avaliação final que fizeram em LIBRAS das aulas para a professora ficar a par das opiniões dos alunos.

3.6 Notas de Campo das Aulas

Durante o curso, fui fazendo anotações dos aspectos mais relevantes para a pesquisa. Essa análise foi baseada nas minhas observações e registros em notas de campo. A análise mais aprofundada desses dados será feita no próximo capítulo.

Os instrumentos acima descritos serviram para realizar a coleta dos dados que formam o *corpus* da presente pesquisa, o qual é constituído de:

- (a) respostas ao questionário de sondagem;
- (b) três produções escritas de cada aluno;
- (c) as aulas ministradas (incluindo o material didático).

3.7 Procedimentos

Abaixo se encontram os procedimentos adotados na presente pesquisa em ordem cronológica.

1. estudo do referencial teórico;
2. elaboração do projeto do minicurso;
3. elaboração de planos de aula;
4. inscrição dos alunos no minicurso;
5. início do minicurso: aplicação do questionário de sondagem (28 /08/2013);
6. primeira coleta (pré-teste): primeiro dia de aula (28 /08/ 2013);
7. análise dos dados do questionário de sondagem e da produção da primeira coleta;
8. observação das aulas ao longo do curso, bem como registro por meio de notas de campo e planos de aula;
9. conhecimento da turma e talvez a reelaboração dos planos de aula;
10. segunda coleta: ao longo da segunda metade do curso (16/10/2013);
11. terceira coleta: último dia de aula (27/ 11/ 2013);
12. aplicação do questionário de avaliação e da avaliação em LIBRAS;
13. análise dos dados das segunda e terceira coletas, das respostas às avaliações e das notas de campo.

3.8 Programa dos Dias de Aula

As aulas aconteceram uma vez por semana com a carga horária de 2h e meia cada aula, exceto a primeira aula que teve 3 horas devido ao pré-teste.

Ordem das Aulas	Gêneros Estudados
1º dia de aula (28/08/2013)	Pré-teste; Leitura: Biografia (rancisco José de Goya y Luciente)
2º dia de aula (04/09/2013)	Leitura: Biografia (Miguel de Cervantes Saavedra)
3º dia de aula (11/09/2013)	Leitura: Biografia (Prof Luis Adolfo Battistelli); Produção: Biografia (ídolo surdo ou ouvinte)
4º dia de aula (18/09/2013)	Leitura: Notícia (Ley de Lengua de Señas)
5º dia de aula (25/09/2013)	Leitura: Notícia (Sin Barreras Comunicacionales)
6º dia de aula (02/10/2013)	Leitura: Piadas; Produção: Piada (escolha livre)
7º dia de aula (09/10/2013)	Leitura: Autobiografia e Power Point (Softwer); Produção: Autobiografia
8º dia de aula (16/10/2013)	Produção: Piada (pós-teste I)
9º dia de aula (23/10/2013)	Leitura: Signo do Zodíaco Produção: Signo do Zodíaco
10º dia de aula (06/11/2013)	Produção: E-mail
11º dia de aula (13/11/2013)	Produção: Mensagem de Texto
12º dia de aula (20/11/2013)	Produção: Mensagem de Texto
13º dia de aula (27/11/2013)	Produção: E-mail (pós-teste II)

Tabela 04: Programa do dia das aulas

4. ANÁLISE E RESULTADOS

4.1 Procedimentos para a Análise

Durante as aulas, foram coletadas três produções. A primeira coleta foi o pré-teste com o intuito de averiguar o conhecimento inicial dos alunos. Foi um teste para comprovar se realmente havia algum nível de conhecimento da língua espanhola e poder, em seguida, analisar as estratégias feitas com precisão, tendo a consciência do nível de conhecimento de cada um.

A coleta pós-teste I foi através do gênero textual piada. O objetivo foi para averiguar a presença de algumas estratégias de compensação.

A análise foi feita de acordo com a base teórica dos autores Faerch e Kasper (1983) para identificar a presença e a intensidade que ocorrem das estratégias de compensação como: transferência intralinguística, transferência interlinguística, alternância de língua e criação de vocábulos.

Para verificar alguma estratégia no âmbito lexical, pesquisei as transferências de alternância de língua e criação de vocábulo e para o para a sintaxe as estratégias interlinguísticas da L1 e L2 e também intralinguísticas.

Quando houve supostas transferências interlinguísticas da língua portuguesa, recorri às estruturas da língua portuguesa para poder compará-las e identificá-las, mas quando houve estruturas da LIBRAS, me apoiei no sistema de transcrição, para ter certeza que estava diante da estrutura dessa língua.

O sistema de transcrição é representado por glosa, o qual possui itens da língua portuguesa em letras maiúsculas, por exemplo, CASA, ESTUDAR, PESSOA etc. Um sinal que é traduzido por duas ou mais palavras em língua portuguesa é representado pelas palavras correspondentes, separadas por hífen, por exemplo, CORTAR-COM-FACA, QUERER-NÃO, AINDA-NÃO, MEIO-DIA etc (Felipe 1988,1991,1993). A datilologia, que é o alfabeto manual, será também representada por hífen, mas letra por letra, por exemplo, J-O-Ã-O, A-N-E-S-T-E-S-I-A.

Os traços manuais, como expressões faciais e corporais, são produzidos simultaneamente com um sinal. Estão representados acima

da transcrição como, por exemplo: interrogativa ou ...i... , negativa ou ...neg...etc.

Para simplificação, foram utilizados, para a representação de frases nas formas exclamativas e interrogativas, os sinais de pontuação utilizados na escrita das línguas orais-auditivas, ou seja: !, ? e ?!

Na LIBRAS, não há desinência para gêneros (masculino e feminino) e número (plural), o sinal, representado por palavra da língua portuguesa que possui essas marcas, está terminado com símbolo @ para reforçar a ideia de ausência e não haver confusão, por exemplo: AMIG@ “amiga(s) e amigo(s), MUIT@ “muita(s) e muito(s)”, Me@ “minha(s) e meu(s) etc.

Para analisar transferências intralinguísticas, recorri tanto a L1 quanto a L2 para ter a certeza de que não havia influência de nenhuma dessas duas línguas.

Encontrei um enunciado que, mesmo possuindo todos os vocábulos do espanhol e não estando na estrutura desta língua, contabilizei como transferência interlinguística, pois possuía estrutura da língua portuguesa. Contabilizei apenas como intralinguística quando não havia nenhuma influência da L1 e nem da L2. O enunciado a seguir é um exemplo da língua portuguesa através da língua espanhola: “Espero que usted está haciendo suceso en la facultad de Portugal” e sua tradução mais adequada poderia ser “Espero que usted tenga exito en la facultad de portugal”.

O pós-tes II, portanto, foi para dar seguimento às análises, averiguando a presença das estratégias de compensação (alternância de língua, criação de vocábulo, transferência interlinguísticas e intralinguística) e a frequência com que elas ocorrem, e também para compará-la com o pré-teste e verificar algum aumento no conhecimento dos alunos de língua espanhola através dos gêneros textuais escritos.

4.2 Produções Escritas

4.2.1 Pré-teste

O pré-teste foi coletado através de uma biografia. Foi proposta aos alunos uma produção escrita sobre alguém que admirassem sendo real ou fictício. Essa coleta foi no primeiro dia de aula sem haver nenhuma aula de espanhol, ou seja, foi um pré-teste para averiguar o

conhecimento inicial dos alunos. O pré-teste se encontra no anexo desta pesquisa.

Os alunos “B”, “C”, e “D” tiveram uma produção completamente na língua portuguesa, por não haver conhecimento de léxicos. Os alunos alegaram não conhecer e nem se lembrar de nenhuma palavra ou estrutura da língua espanhola, por isso não escreveram e nem arriscaram. O interessante a ser destacado é que mesmo a escrita estando em português a presença da LIBRAS era muito forte.

Já os alunos “A”, “E” e “F” arriscaram nas suas produções. Houve pelo menos duas palavras em espanhol em toda essa atividade, apesar de terem muito pouco contato com a língua espanhola escrita. Houve algumas palavras e estruturas corretas, mas ainda assim apresentaram muita dificuldade de modo geral. Não foi feita análise sobre as estratégias no pré-teste, pois havia pouco conhecimento da língua espanhola pelos alunos e o objetivo deste trabalho é analisar as estratégias durante o nível básico. Portanto, essa atividade serviu apenas como pré-teste para averiguar o grau de conhecimento de cada um sobre a língua espanhola.

4.2.2 Pós-teste I

A produção inicial foi a primeira produção escrita sem consulta pelos alunos. Foi um teste que aconteceu no 8º dia com carga horária de 20h. O gênero escolhido para esta avaliação foi a piada. A decisão por esse gênero foi pela interatividade que os alunos tiveram durante a primeira aula com esse gênero. Acharam as aulas engraçadas, descontraídas e divertidas, também afirmaram ser um dos gêneros mais apropriados para o desenvolvimento da escrita.

No 6º dia de aula (02/10/2013), foi a primeira e a única aula sobre o gênero piada, no qual se trabalhou compreensão e produção textual. O gênero nessa aula apresentou uma estrutura relativamente pequena e de fácil compreensão, e os alunos apresentaram mais motivação para escrever. Por isso, resolvi no dia da avaliação propor esse mesmo gênero.

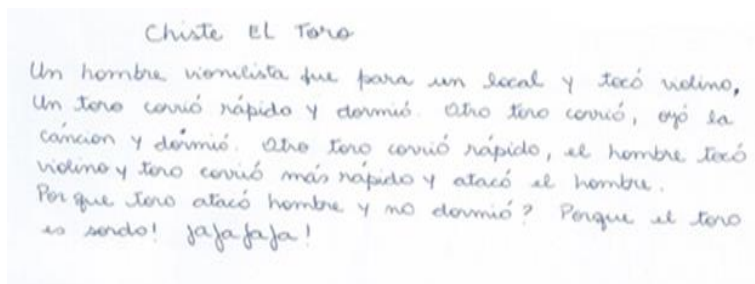
No dia do pós-teste I (16/10/2013), perguntei se se lembravam de alguma piada que lembrassem a cultura espanhola ou que remetesse à Espanha. Todos disseram que lembravam apenas de uma. Propus, portanto, que tentassem escrever na língua espanhola a piada que lembraram. Todos ficaram à vontade e não mostraram nenhuma

hesitação.

Ao ler a produção (teste), percebi que todos tiveram em mente a mesma piada, muito contada em LIBRAS (o touro surdo). Também percebi que algumas piadas não causavam efeito cômico, talvez por alunos terem escrito pouco por medo de arriscar. Como os surdos perceberam que a maioria das piadas possuía uma estrutura pequena nas aulas anteriores, isso poderia ter influenciado também na escrita dessa piada, que não era tão curta assim. Outra hipótese é a falta de prática de produção nesse gênero.

A seguir, há 6 (seis) produções do pós-teste I, cada uma com uma breve análise sobre as estratégias de compensação.

Aluno A



Análise do Léxico

Este aluno, em todo seu discurso, apresentou a palavra “violino” como transferência de código da língua portuguesa, que traduzida para o espanhol ficaria “violín”. Considerei como criação de vocábulo a palavra “cáncion”. Seu seguimento pertence à língua espanhola e o acento também, mesmo sendo posto na sílaba anterior.

No âmbito lexical, portanto, foram consideradas duas palavras uma como alternância de língua e outra como criação de vocábulo.

Análise Sintática

Através da escrita deste aluno, detectei tanto transferência interlinguística quanto intralinguística nos seguintes enunciados:

- Un hombre violinista fue para un local y tocó_violino (1ª linha)
- y _ toro corrió más rápido y atacó el hombre (4ª linha)
- Por que_ toro atacó_ hombre y no dormió? (5ª linha)

No primeiro enunciado, o aluno parece esquecer do artigo masculino definido antes da palavra violino exigido na língua espanhola. É provável que seja influência da LIBRAS, pois na transcrição ficaria assim: HOMEM-VIOLINO IR LUGAR TOCAR-VIOLINO. Nessa estrutura, parece não haver artigos definidos.

Na letra “b”, observei que há a falta do artigo masculino “el” antes de “toro” para definir o mesmo “toro” que já havia sido mencionado. Essa falta de artigos definido, possivelmente, é uma influência da Língua Brasileira de Sinais detectada também através da transcrição: TOURO RÁPIDO CORRER TOURO-ATACAR HOMEM. Ainda no mesmo enunciado, o aluno faz um troca da preposição “al” pelo artigo “el” antes de “hombre”, caracterizando uma transferência intralinguística.

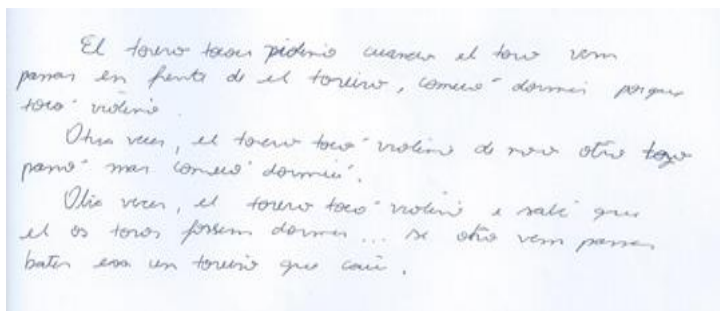
No seguinte enunciado, parece também faltar o artigo definido masculino “el” antes de “toro” e da preposição “al” antes de “hombre”. Essa falta desses elementos gramaticais é uma característica muito forte da LIBRAS, pois não se usa artigos definidos em língua de sinais e nem preposições. A transcrição abaixo mostra a estrutura da Língua Brasileira de Sinais:

.....negativa/interrogativa.....

POR QUE TOURO-ATACAR HOMEM DORMIR NÃO.

A estrutura sintática da língua de sinais através da glosa, caracteriza como transferência interlinguística da mesma forma como o enunciado anterior.

Aluno B



Análise do Léxico

A produção aqui analisada possui como alternância de língua para a língua portuguesa as seguintes palavras: “violino” (3 vezes), “vem (2 vezes)”, “tocou”, “passar”, “en frente”, “se (conjunção)”, “bater”, “de novo”, “fossem”, “os (artigo definido masculino)”, “caiu”, “mas” e como criação de vocábulo apresentou as palavras “toreiro (2 vezes)”, “começó”, “sabi”, “dormiú” e “passó”. A palavra “toreiro” apresenta parte da língua espanhola “tor” e parte da língua portuguesa “eiro”, formando uma transferência híbrida igualmente com as palavras “começó”, “dormiú” e “passó”, pois elas apresentam o seguimento da língua portuguesa e o acento do espanhol, com a tentativa de marcar o pretérito indefinido (pretérito perfeito), como nos verbos do espanhol “comenzó”, “durmió” e “pasó”. A palavra “sabi” possui seguimentos da língua espanhola, mas equivale também na língua portuguesa, pois suas raízes são as mesmas. Para descobrir de qual língua pertencia o seguimento do vocábulo, recorri ao aluno.

Conversei diretamente com o aprendiz, para saber de que língua a palavra “sabi” teve influência. O aluno afirmou ter escrito essa palavra pensando somente na língua espanhola, isto é, no seu radical, pois já conhecia o radical desta palavra no espanhol.

O acento foi usado para marcar o passado, generalizando a regra, pois o pretérito indefinido (pretérito perfeito) do verbo “saber” é irregular. Considerei, assim, como criação de vocábulo da língua espanhola por todas as características serem desta língua.

Análise Sintática

Nos dois enunciados a seguir, parece haver influência da LIBRAS.

a).....começó dormir porque tocó _ violino. (2ª linha)

b) Otra veces, el torero tocó _violino de novo_ otro toro passó mas começó dormiú. (4ª linha)

O verbo “comenzar” exige a preposição “a” na língua espanhola tanto no primeiro quando no segundo enunciado, mas a preposição não foi utilizada. Também senti a falta do artigo definido masculino “el” antes de violino, por influência da língua de sinais, por exemplo: COMEÇAR DORMIR PORQUE HOMEM-VIOLINO. Na letra “b”, também há a falta do artigo definido masculino “el” antes de violino e em seguida a necessidade de colocar a conjunção “e” entre as duas

orações no segundo exemplo também evidenciam a influência da língua de sinais. A estrutura em LIBRAS do segundo enunciado ficaria assim: DE-NOVO HOMEM-VIOLINO OUTRO TORO CHEGAR MAS COMEÇAR DORMIR.

Transferências intralinguísticas apareceram também nos seguintes enunciados:

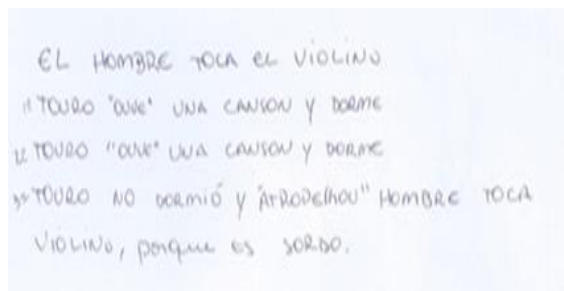
c) ...en frente de el toreiro (2ª linha)

d) Outra veces (2 vezes, 4ª e 6ª linha)

O primeiro enunciado não apresenta a contração “de + “el” = “del”. O aluno conhece a preposição e o artigo, mas não soube fazer a contração de redução neste contexto.

No seguinte enunciado, o aluno não soube flexionar a segunda palavra com a primeira, por exemplo, “Outra vez”. A palavra “vezes” existe, mas não nessa situação.

Aluno C



Análise do Léxico

Percebi que essa produção textual foi menor que todas as outras analisadas.

No léxico, essa produção apareceram as palavras touro (3 vezes), ouve (2 vezes), dorme (2 vezes), que neste contexto fazem parte da alternância de língua. Já as palavras “atropelhou” e “canson” (2 vezes), fazem parte da criação de vocábulo. A palavra “atropelhou” parece ser uma criação da língua portuguesa, já que não existe nenhuma palavra parecida com essa em espanhol, e por apresentar o mesmo sentido de “atropelou” em português. O diferencial foi apenas a letra “h”. Para saber se foi um erro gráfico ou alguma estratégia, recorri ao aluno. Ele

afirmou que, ao oralizar, o português produz esse fonema “λ” na produção dessa palavra e consequentemente passa para a escrita representado pelas letras “lh”. Considerei, portanto, como criação de vocábulo da língua portuguesa.

Na palavra “canson”, recorri ao aluno para saber como ele escreveria “canção” em português e ele escreveu “cansão”. Percebi, então, que a palavra possuía características do português e também do espanhol, por sua terminação “on” de “canción”, por isso considerei como uma estratégia híbrida.

Análise Sintática

Em relação à transferência interlinguística, o seguinte enunciado parece apresentar característica da Língua Brasileira de Sinais:

a) 3º touro no dormió y atropelhou_ hombre_toca violino, porque es sordo. (4ª linha)

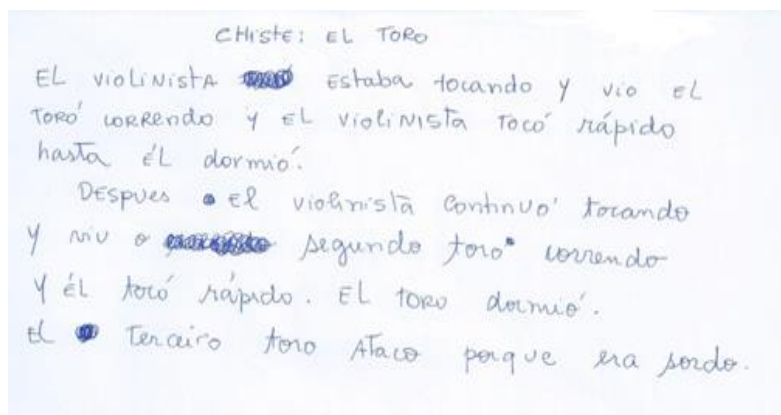
A transcrição para a LIBRAS ficaria: 3º TOURO DORMIR TOURO-ATACAR HOMEM TOCAR-VIOLINO PORQUE É SURDO.

Percebe-se que nesse enunciado a ausência do artigo definido masculino “el” antes da palavra “hombre” e do pronome relativo “que” antes de “toca”.

No começo desse enunciado, o aprendiz utiliza a estratégia de redução. As estratégias de redução formal são utilizadas pelo estudante para resolver um problema surgido devido a uma insuficiência do material linguístico. A escolha do numeral ordinal “3º” em vez de escrever por extenso “tercero” apresenta um sistema reduzido. Os estudantes usam essa estratégia para evitar os erros e dar uma maior fluência na língua estrangeira, porém essa estratégia não será considerada nesta pesquisa.

Não parece apresentar transferência interlinguística do português e nem intralinguística.

Aluno D



Análise do Léxico

Este aluno apresentou estratégia de alternância de língua nas seguintes palavras: “corriendo (2 vezes)”, “viu”, “o” e “terceiro” e as palavras “toró”, “ataco” e “dormió” como criação de vocábulo. A palavra “toró” possui o seguimento de todas as letras da língua espanhola e, quanto ao acento, tive que recorrer ao aluno para saber exatamente que hipótese ele fez. O aprendiz afirma ter colocado porque achou que realmente seria do espanhol.

Na palavra “ataco”, o aluno esqueceu de colocar o acento (tilde) para marcar o pretérito indefinido (pretérito perfeito). Ele afirmou não estar acostumado a colocar o acento pensando paralelamente em português, por isso considere como híbrida. A palavra “dormió” apresenta o início do seguimento da língua portuguesa (dormi) e a terminação da língua espanhola (ó) sendo classificada como híbrida. Em espanhol, essa palavra ficaria “durmió”.

Análise Sintática

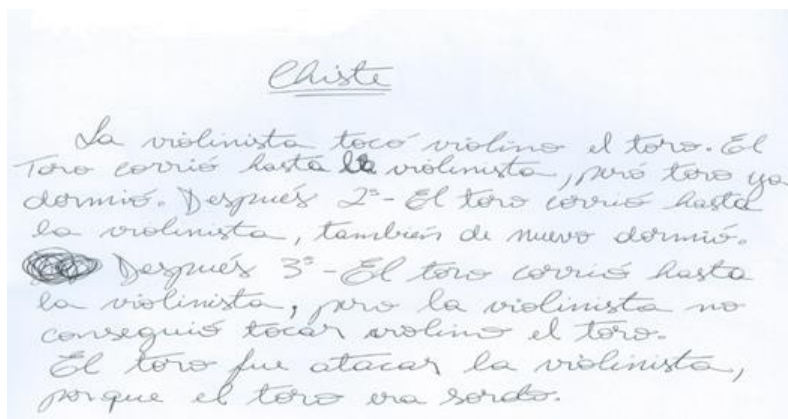
Em relação à influência da LIBRAS e do português não apresentou nenhuma transferência, mas apresentou uma transferência intralinguística:

a)hasta él dormió (3ª linha)

O verbo “dormió” está flexionado no pretérito indefinido. Nessa estrutura não é possível essa flexão. O ideal seria o verbo ficar na forma nominal do infinitivo “dormir” e o pronome reflexivo “se”. O fim do enunciado ficaria assim: ...hasta él dormirse (até ele dormir).

O estranho é que em LIBRAS esse verbo fica também no infinitivo “ATÉ ELE DORMIR.” e também em português “ATÉ ELE DORMIR” nesse contexto, e o aluno preferiu flexionar para pretérito perfeito.

Aluno E



Análise do Léxico

A presença da alternância de língua não é muito evidente nesta produção, mas há uma ocorrência com a palavra “violino”. Há também três evidências de criação de vocábulo com as palavras “peró”, “dormió” e “conseguí”.

O aluno acrescentou o acento na última sílaba da palavra “peró”. Ele fez hipótese de que esse acento faz parte da palavra sem nenhum motivo específico. Já as palavras “dormió” e “conseguí” possuem o início da língua portuguesa (dormi, conseguí) e sua terminação em língua espanhola (ó) para marcar o pretérito indefinido (pretérito perfeito), por essa razão classifiquei como híbrida.

Análise Sintática

Na análise sintática, foram percebido três enunciados com transferência interlinguística da LIBRAS:

- a) La violinista tocó_ violino_ el toro. (1ª linha)
- b)...pero_ toro ya dormió (2ª linha)
- c) pero la violinista no conseguiu tocar_violino_el toro (6ª linha)
- d) después 2º el toro corrió (3ª linha)
- e) después 3º el toro corrió (4ª linha)

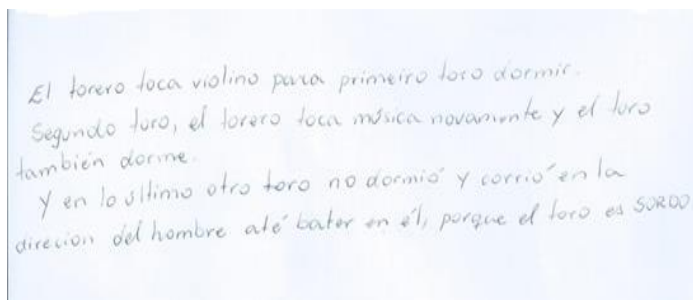
A letra “a” e “c” enunciados exigem o artigo definido masculino “el” antes de “violino” e de “toro” e a preposição “para” antes de “el toro”, porém, devido à influência da Língua Brasileira de Sinais, o aluno suprimiu essas palavras, por não serem muito usadas nas suas estruturas: MULHER TOCAR-VIOLINO TOURO.

MAS MULHER TOCAR-VIOLINO NÃO-CONSEGUIR TOCAR-VIOLINO TORO EL@

O segundo enunciado (letra “b”) também suprimiu o artigo definido masculino “el”. Isso é considerada influência da LIBRAS, já que em sua estrutura também não há a presença do artigo definido: MAS TOURO JÁ DORMIR.

O quarto e quinto enunciado possuem características intralinguísticas, por haver um uso deslocado do artigo definido masculino “el”, pois em espanhol ficaria assim: “después el 2º toro corrió” e “después el 3º toro corrió”.

Aluno F



Análise do Léxico

Com relação à transferência de código, nota-se que as palavras “primeiro”, “novamente”, “dorme”, “até”, “bater” são da língua portuguesa. A única palavra que apareceu como criação de vocábulo foi “direcion”. Nessa palavra, o aluno omitiu o acento. Segundo Ellis (1994), a omissão é uma característica intralingual muito comum. Por isso classifiquei como característica da língua espanhola.

Análise Sintática

Este aluno apresentou, na sua sintaxe, influência interlinguística da LIBRAS no seguinte enunciado:

a) El torero toca violino para_ primeiro toro dormir (1ª linha)

Há a ausência do artigo definido masculino nessa oração antes da palavra “primeiro”. Parece ser comum, nas produções do surdo, a falta de artigos definidos. A estrutura abaixo em LIBRAS através da glosa apresenta esta evidência:

HOMEM CL: SEGURAR-PANO-DEDO TOCAR-VIOLINO PARA PRIMEIRO TOURO DORMIR.

Como transferência intralinguística também apresentou duas formas na mesma oração:

b) Y en lo último otro toro no dormió... (4ª linha)

Essa oração apresentou o artigo definido neutro “lo” em vez do artigo definido masculino “el”. O artigo neutro “**lo**” é utilizado antes de **adjetivo + preposição**. Se depois do adjetivo não tiver preposição, usa-se o artigo definido masculino singular “**el**”. Os exemplos a seguir mostram o uso de “lo”.

Lo bonito *en* un partido es ver goles.

(O bonito em uma partida é ver gols.)

El bello coche de Pablo fue muy caro.

(O belo carro de Pablo foi muito caro.)

Também ficou confuso o uso da preposição “en” antes de “lo” e o uso do pronome indefinido “otro” neste contexto.

4.2.3 Análise Comparativa

Para fazer a análise comparativa, utilizei uma tabela com a quantidade de cada estratégia feita pelos alunos e a soma do total delas.

O auxílio do gráfico ajudou muito, para mostrar de forma mais concreta e objetiva a quantidade geral de cada estratégia feita pelos alunos.

Também utilizei a tabela e o gráfico, para comparar as estratégias variadas de criação de vocábulos como híbridas, língua espanhola, língua portuguesa e não identificada.

Estratégia Alunos	Alternância de língua	Criação de vocábulo	Trans. Inter. LIBRAS	Trans. Inter. Port.	Trans. Intral.
A	1	1	4	0	1
B	13	6	5	0	3
C	7	3	2	0	0
D	5	3	0	0	1
E	1	3	5	0	2
F	5	1	1	0	3
Total	31	17	17	0	9

Tabela 05: Levantamento das transferências de compensação utilizadas pelos alunos no primeiro teste depois das aulas.

Na tabela acima, em uma visão global, houve evidências em todas as estratégias de compensação pesquisadas, exceto na transferência interlinguística do português, e a mais utilizada foi a alternância de língua. O gráfico a seguir representa os números contabilizados na tabela do total.

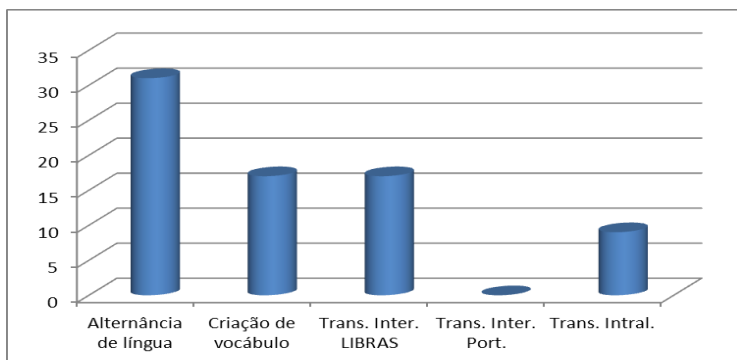


Gráfico 01: Comparação da quantidade de transferências de compensação utilizadas pelos alunos no primeiro teste

Na sintaxe, parece predominar a transferência interlinguística da LIBRAS com 17 ocorrências e transferências intralinguísticas com 10 ocorrências, mas não houve nenhuma ocorrência considerável de transferência interlinguística do português.

Na análise do léxico, os alunos preferiram a alternância de língua à criação de vocábulo. A diferença foi de 14 ocorrências a mais para a alternância de língua, mas nem todos recorreram a estratégias, como o aluno “E”, que preferiu a criação de vocábulos. Também o aluno “B” obteve mais ocorrências do que os outros participantes, talvez por possuir mais dificuldade, pois foi o aluno que nunca teve contato com a língua espanhola.

Ao analisar as ocorrências de criação de vocábulo, percebi que havia diferenças comuns entre as evidências. Confesso que esse não era meu objetivo inicial, mas durante as análises me pareceu interessante fazer essa diferença por haver algumas com características apenas da língua espanhola, outras apenas da língua portuguesa e também a mistura das duas línguas na qual chamei de “híbrida”. A tabela a seguir mostrará detalhadamente a quantidade de ocorrências de cada tipo de estratégia de criação de vocábulo e o gráfico para mostrar mais visualmente e concretamente a quantidade total geral entre as estratégias.

Aluno \ Estratégia	Híbrida	Língua Espanhola	Língua Portuguesa	Não Identificada
A	0	1	0	0
B	5	1	0	0
C	2	0	1	0
D	2	1	0	0
E	2	1	0	0
F	0	1	0	0
Total	11	5	1	0

Tabela 06: Quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste I

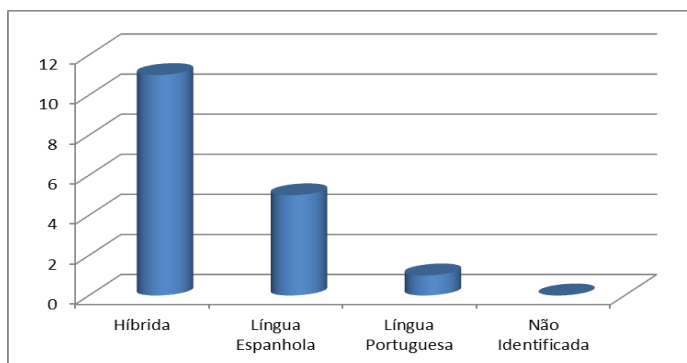


Gráfico 02: Comparação da quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste I

Como se pode ver, a estratégia com características mescladas da língua espanhola e da língua portuguesa é maior que as outras. Realmente não esperava nenhuma ocorrência de criação de vocábulo de língua portuguesa, pois supus que o aluno não iria utilizar características apenas de sua L2 na criação de um vocábulo, tendo como objetivo em suas atividades escrever em outra língua, porém por algum momento havia esquecido que meus alunos eram surdos e a língua portuguesa para eles é vista como uma língua estrangeira e alheia, por isso a sua L2 também é complexa e está em constante aprendizado pelos surdos.

4.2.4 Análise do Geral do Pós-teste I

Diante da tabela 06, ficou evidente a preferência de estratégia entre alternância de língua e criação de vocábulo para o léxico e na transferência interlinguística da LIBRAS e do português para sintaxe. Também houve a utilização da transferência intralinguística, a qual serviu para analisar a quantidade de uso indevido da própria língua espanhola, ou seja, são estratégias da aprendizagem da língua meta em si mesma e não estão relacionados à língua materna do aprendiz.

Ao comparar a quantidade de estratégia de alternância de língua e criação de vocábulos, percebi que os alunos preferiram alternância de língua no âmbito lexical. Ao se deparar com uma palavra desconhecida, o aluno preferiu mudar de língua para o português do que arriscar a criar uma palavra que possua características morfológicas do espanhol. Não se sabe de fato o porquê da preferência da alternância de língua, mas uma hipótese pode ser pelo fato das duas línguas possuírem palavras iguais com o mesmo significado. Isso poderia influenciar o surdo na decisão. Poderia influenciar, também, por não ter tanta hipótese de estrutura morfológica da língua espanhola, por estarem no nível básico.

Contudo identifiquei uma certa variedade de criação de vocábulos, a qual classifiquei como híbrida, língua portuguesa e língua espanhola. A mais presente nessas três foi a estratégia com características híbrida, contendo 11 ocorrências e em seguida a de língua espanhola com 5 ocorrências no total.

Em relação à sintaxe, a quantidade de transferência interlinguística da Língua Brasileira de Sinais é muito presente, diferentemente da língua portuguesa, na qual não apareceu nenhuma ocorrência. Também não foi identificado o motivo da ocorrência somente da influência da LIBRAS nas estruturas dos alunos.

Houve a ocorrência da transferência intralinguística em cinco alunos, ou seja, ela também foi presente no espanhol iniciante para os surdos. As estratégias intralinguais refletem as características gerais do aprendizado das regras tais como generalização equivocada, a aplicação incompleta das regras e a não apreensão das condições em que as regras são aplicadas (ELLIS, 1994). No entanto, a ocorrência foi considerável.

4.2.5 Pós-teste II

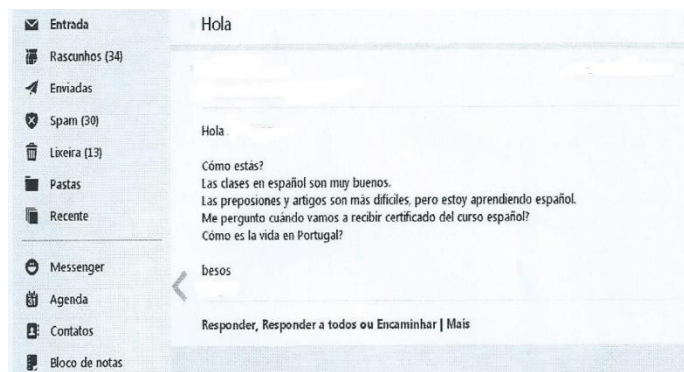
A produção final aconteceu após 5 aulas, desde a primeira avaliação. Esta avaliação aconteceu no último dia de aula. Houve apenas uma aula com o gênero *e-mail* até o dia desta última avaliação.

A ideia do gênero *e-mail* foi por causa do uso frequente pelos alunos para contato à distância com outras pessoas. É um gênero escrito muito usado na atualidade inclusive pelos surdos para contato pessoal, estudos, trabalho etc.

Como as aulas estavam chegando ao final, começaram a surgir algumas dúvidas pelos alunos. Queriam saber se iriam receber seus certificados, quando iriam receber, se as aulas iriam continuar no próximo ano, quando minha orientadora iria voltar de sua viagem para poder produzir os certificados.

Achei interessante criar, então, uma situação real de comunicação. Propus, portanto, que os alunos enviassem um *e-mail* para minha orientadora desta pesquisa tirando suas dúvidas já que ela possuía diretamente todas as respostas e por já conhecer todos os alunos. Propus juntamente que dessem também uma breve avaliação do curso.

Aluno A



Análise do Léxico

Foi considerada a alternância de língua nesta produção. Foram

encontradas apenas as palavras “artigos” e “pergunta”, porém não houve a presença de criação de vocábulos nessa última produção. Fiquei em dúvida sobre a palavra “preposiones”, se tinha sido criação de vocábulo ou erro de digitação, por isso perguntei diretamente para o aluno como ele traduziria a palavra “preposição” para o espanhol e o aluno respondeu corretamente (preposiciones). Portanto não contabilizei como criação de vocábulo, pois foi um erro de digitação. O aluno aparentemente preferiu escrever em língua portuguesa a criar vocábulos.

Análise sintática:

Também foi considerada a transferência interlinguística da LIBRAS no seguinte enunciado:

a) Me pergunto cuándo vamos a recibir_certificado del curso_ español? (4ª linha).

Neste enunciado, a falta do artigo definido masculino “el” antes de certificado e da preposição “de” após a palavra “curso” para identificar o tipo de curso (no caso o espanhol) parece caracterizar a estrutura da LIBRAS, por não possuir artigo definido masculino “el” e nem a preposição “de”. A transcrição abaixo mostra a estrutura da Língua Brasileira de Sinais e deste enunciado:

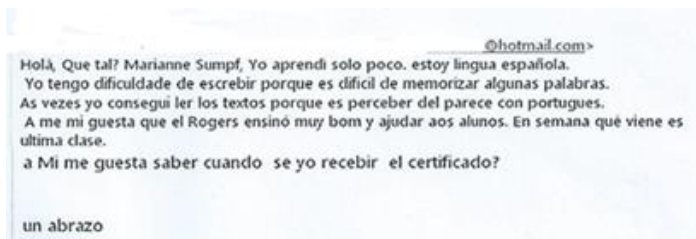
...inter...

PERGUNTAR QUANDO RECEBER CERTIFICADO CURSO ESPANHOL

Parece haver, através da transcrição, o não uso de artigos na LIBRAS. Já características da língua portuguesa, não foram evidenciadas na estrutura do espanhol.

No enunciado “Las clases de español son muy buenos”, apresenta uma transferência intralinguística. O aluno não faz a concordância nominal exata. A palavra “buenos” deveria concordar com “clases”, a qual está no feminino, ou seja, a estrutura do enunciado deveria ficar “Las clases de español son muy buenas”. Ele não soube o momento certo para usar a palavra “buenos”, ou seja, o momento certo de concordar com o aluno.

Aluno B



Análise do Léxico

Seu texto apresenta quatro palavras como alternância de língua e uma estrutura (locução adverbial). As palavras consideradas foram “língua”, “dificuldade”, “as vezes”, “consegui”, “ler”, “bom”, “ajudar”, “aos”, “perceber” e “alunos” distribuídas no texto. O aluno optou também por criação de palavras como, por exemplo: “escrebir”, “guesta (2 vezes)”, “ensinó” e “recebir”.

Os núcleos das sílabas “cre” e “ce” das palavras “escrebir” e “recebir” foi mantido da língua portuguesa das palavras respectivas “escrever” e “receber”, porém em espanhol seria “cri” e “ci” das palavras “escribir” e “recibir”. Já a última sílaba “bir” se mantém da língua espanhola produzindo uma mistura das duas línguas e por fim uma criação de vocábulo. A palavra “ensinó” possui o seguimento da língua portuguesa e o acento tilde “ ´ ” para marcar o pretérito indefinido (pretérito perfeito).

No segundo vocábulo “guesta”, o aluno fez uma certa generalização da língua espanhola. Quando o núcleo da sílaba em português for “o” ele troca para “ue” para espanhol, por exemplo, “porta” vira “puerta”, “corpo” vira “cuerpo” e por fim “gosta” vira “guesta” e utiliza de uma palavra do português (gostar) para fazer a hipótese e por isso possui uma característica híbrida.

Análise sintática

O aluno apresenta também transferências interlinguísticas da LIBRAS nos seguintes enunciados:

- a) Yo aprendi solo_ poco (1ª linha)
- b) En semana que viene es _ ultima clase. (4ª linha)

c) A me mi guesta que el Rogers ensinó muy bom (4ª linha)

No primeiro enunciado, se percebe que há a ausência do artigo masculino indefinido na língua espanhola (un) antes da palavra “poco”, pois em LIBRAS quando se refere “pouco” ou “um pouco”, é usado somente o sinal de “pouco”, por isso a falta de “un”, por exemplo, EU APRENDER SÓ POUCO.

Também a falta do artigo definido feminino “la” antes do vocábulo “última” caracteriza influência da LIBRAS por não haver artigo nesta língua visual-espacial: SEMANA-QUE-DEM ÚLTIMA AULA.

Apresentou uma característica muito comum na língua portuguesa, o uso do artigo definido antes de nomes próprios. Este aluno utilizou o artigo definido masculino “el” antes do nome “Rogers”, porém no espanhol esta construção não utilizada.

Há também transferências intralinguísticas nos seguintes enunciados:

d) A me mi guesta que el Rogers ensinó muy bom (4ª linha)

e) A mi me guesta saber quando se yo recebir el certificado. (6ª linha)

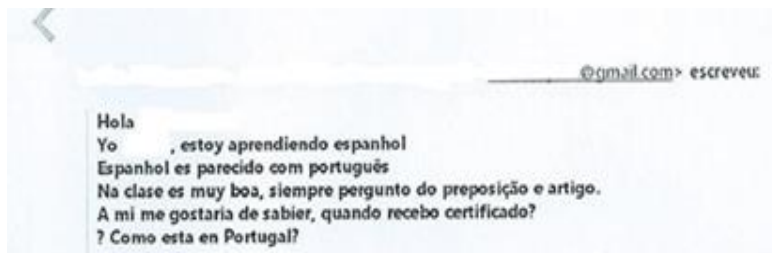
f) ... porque es perceber del parece con portugues. (3ª linha)

No primeiro enunciado, não contabelizei, porque a troca que o aluno fez de “me” por “mi”, pareceu ser apenas um lapso. Em seguida, acertou o uso na 6ª linha, mas mesmo assim fui perguntar diretamente como ele traduziria “eu gosto” para o espanhol e o aluno respondeu corretamente (a mi me gusta), assim como na 6ª linha.

Na letra “e”, o aluno utiliza a conjunção “quando” juntamente com outra “se”. Na língua espanhola, essa construção não é comum. O verbo também não ficaria no infinitivo, e sim no futuro do indicativo: A mi me gustaria saber cuando recibiré el certificado.

No segundo o enunciado, faço a seguinte hipótese, que a escrita do aluno seria: “...porque percibí que se parece con el portugués”. O aluno usa o verbo “es” sem necessitar, o verbo “perceber” poderia ser conjugado (pretérito imperfeito do indicativo) e a preposição “del” pode ser substituída pela conjunção “que”.

Aluno C



Análise do Léxico

O aluno apresentou como alternância de língua as seguintes palavras: “espanhol (2 vezes)”, “com”, “português”, “na”, “boa”, “pergunto”, “preposição”, “e” “artigo”, “quando”, “do”, “recebo”, “gostaria”. No entanto, apresentou apenas a palavra “saber” como criação de vocábulo. O aluno utilizou a palavra do vocabulário do português (verbo saber) para fazer hipótese de que quando há letra “e” nas palavras, pode-se acrescentar a letra “i” antes, por exemplo, “sempre” fica “siempre”, “ceu” fica “cieu” logo “saber” fica “sabier”.

Análise Sintática

As transferências interlinguísticas da LIBRAS aparece no enunciado:

- a) Yo Fulano, estoy aprendiendo espanhol.
- b) quando recebo_certificado

No primeiro enunciado, há duas hipóteses. O aluno não utilizou o verbo “ser” (Yo soy Fulano) e também não usou o verbo “chamar” (Yo me llamo Fulano), que também poderia ser usado. O verbo “ser” é pouco usado em LIBRAS, por isso houve a supressão dele. Porém, o verbo “chamar” existe em LIBRAS, mas não foi usado por este aluno, talvez por ser traço da “oralização” em língua de sinais. Usar o pronome pessoal e em seguida o nome próprio é uma característica informal da LIBRAS, por exemplo:

EU F-U-L-A-N-O APRENDER ESPANHOL.

No enunciado seguinte, o aluno apresentou a supressão do artigo definido masculino “el” antes da palavra “certificado”. Parece ser uma

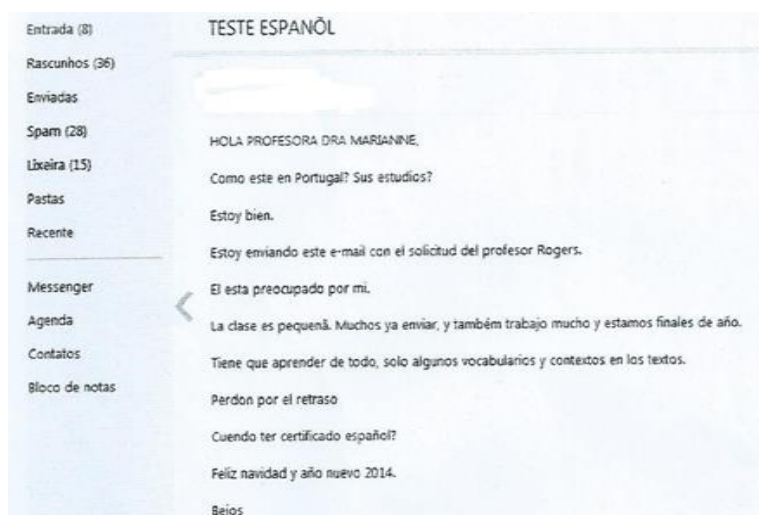
característica bem comum entre os alunos, pois em LIBRAS sua estrutura não apresenta realmente este artigo:

...int...

QUANDO RECEBER CERTIFICADO

Não houve evidência da transferência interlinguísticas do português e nem da transferência intralinguística.

Aluno D



Análise do Léxico

Este aluno apresentou apenas a palavra “também”, “teste”, “ter”, como alternância de língua, e quatro palavras como criação de vocábulo, “Cuendo”, “bejos”, “perdon” “espanol” e “pequenã”. É provável que a palavra “Cuendo” possua características apenas da língua espanhola, pois, além de começar com a letra “c”, parece fazer generalização ao usar o ditongo “ue”, muito usado na língua alvo, e a palavra “bejos” parece ser híbrida, por possuir o segmento do português b-e-i-j-o e pela supressão da letra “i” do espanhol como “beso”, pois assim como queijo em português é queso, em espanhol “caixa” é “caja”. A palavra “perdon” possui um omissão do acento tilde, caracterizando como

criação de vocábulo da língua espanhola, da mesma forma que o aluno “F” no primerio teste. As palavras “espanõl” e “pequenã” o surdo utiliza a acento “~” onde para ele foi mais familiar, isto é, nas vogais, pois em português é mais utilizada e o seu segmento pertence à língua espanhola.

Análise Sintática

Em relação à estratégia de transferência interlinguística com influência do português não há evidências, porém transferência interlinguística da LIBRAS, o aluno apresentou dois enunciados:

- a) Muchos ya enviar,
- b) también trabajo mucho
- c) Cuendo ter certificado _espanhol?

O primeiro enunciado não apresenta a flexão do verbo “enviar” para fazer a concordância com o sujeito “Muchos”, ou seja, “Muchos ya enviaron”. A transcrição para a LIBRAS deixa claro esta afirmação: MUIT@ JÁ ENVIAR.

Na letra “b”, o aluno parece produzir uma estrutura sintática da LIBRAS: TAMBÉM TRABALHAR MUIT@.

A tradução para o último enunciado poderia ser assim: Cuando tendremos (tendré) el certificado de espanhol? Não apresenta a flexão do verbo “ter”, mesmo sendo na língua portuguesa (sua tradução é “tener”), pois LIBRAS não possui flexão com o sujeito, mas não será considerado esse vocábulo, por pertencer à estratégia de alternância de língua.

Mais adiante, há a ausência da preposição “de” antes da palavra “espanhol”, a qual serve para determinar o tipo de certificado. Pode-se perceber a estrutura da LIBRAS através da glosa:

...inter...

QUANDO TER CERTIFICADO ESPANHOL

También há a presença de transferência intralinguística nos seguintes enunciados:

- d) Como este en Portugal?
- e) con el solicitud del profesor....
- f) El esta preocupado por mi.
- g) estamos finales de año.

Estes exemplos retirados do texto apresentam palavras da língua espanhola usadas num contexto não internalizado. Através do vocábulo

“este”, no primeiro enunciado, ele foi utilizado de forma inadequada neste contexto.

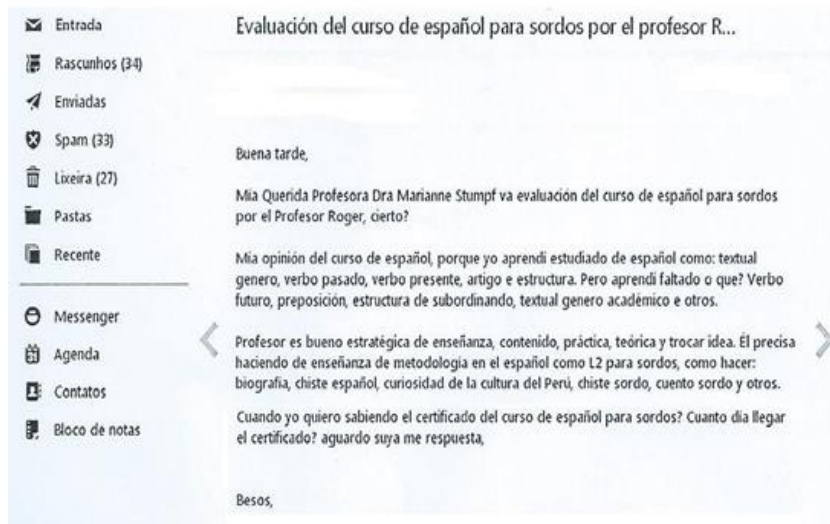
O seguinte enunciado apresenta um artigo masculino definido “el” equivocadamente, pois “solicitud” é substantivo feminino sendo usado com o artigo definido “la”.

O aluno se atrapalha ao utilizar preposições na regência verbal do verbo “preocupar”. Em vez de utilizar “conmigo” (con migo), o aluno utilizou “por mi”. A LIBRAS não costuma utilizar preposições.

A estrutura do próximo enunciado fica completamente em LIBRAS. O adverbio “mucho” fica após o substantivo que também é uma característica da língua de sinais diferente do português e do espanhol.

No último enunciado, o aluno utiliza o plural sem necessidade. O ideal é que “finales” ficasse no singular, ou seja, “final”.

Aluno E



Análise do Léxico

Este aluno apresentou apenas duas palavras como transferência alternância de língua: “artigo”, “e” (2 vezes), “trocar”, “o”, “dia” e,

como criação de vocábulo, apareceu a palavra como “cierto”, genero (2 vezes), aprendi (2 vezes). É feita uma generalização pelo aluno na palavra “cierto”, na qual o aluno faz hipótese, escolhendo o ditongo “ie” do espanhol, onde em português vai a letra “e”, por exemplo, festa por fiesta, dente por diente e assim para a palavra certo ele escreve “cierto”, porém essa palavra não existe na língua espanhola caracterizando como híbrida. As palavras “genero” e “aprendi” não posuíram o acento tilde, que caracteriza como amissão e caracteriza uma hipótese dentro da própria língua espanhola.

Análise Sintática

O aluno apresentou poucas transferência na análise do léxico em relação ao tamanho da produção, em compensação na sintaxe apresentou muitas transferências intralinguísticas nos seguintes enunciados:

- a) va evaluación del curso de español para sordos por el Profesor Roger, cierto? (1ª linha)
- b) Mía opinión del curso de español, porque yo aprendí estudiado de español como: (3ª linha)
- c) artigo e estrutura (4ª linha)
- d) Pero aprendi faltando o que? (4ª linha)
- e) textual genero (5ª linha)
- f) estructura de subordinando (5ª linha)
- g) profesor es bueno estratégica de enseñanza (6ª linha)
- h) Él precisa haciendo de enseñanza de metodologia en el español como L2 para sordos, como hacer: (6ª linha)
- i) Cuando yo quiero sabiendo el certificado del curso de español para sordos? (9ª linha)
- j) Cuanto día llegar el certificado? Aguardo suya me respuesta. (9ª linha)

Este aluno apresentou 13 ocorrências sublinhadas com vocábulos da língua espanhola, porém não couberam nas estruturas produzidas. Abaixo, temos um proposta da tradução que chegaria mais próximo do espanhol padrão, para poder compararmos com a produção do aluno.

- a) Iré a hacer la evaluación del curso de español para sordos del profesor Roger
- b) Mi opinión del curso de español que yo aprendí estudiando:
- c) Artículo y estructura
- d) aprendí, pero todavía falta aprender:

- e) género textual
- f) estructura de subordinación
- g) el profesor es bueno, tiene estrategias para enseñar
- h) él usó como metodología L2 para enseñar español a los sordos, después el profesor usó algunas actividades:
- i) Yo quisiera saber, ¿cuando recibiré el certificado de español para sordos?
- j) ¿Cual será el día que recibiré el certificado? Espero su respuesta.

O aluno apresentou, na maioria dos casos, flexões diferentes, palavras não apropriadas e como inversão das palavras.

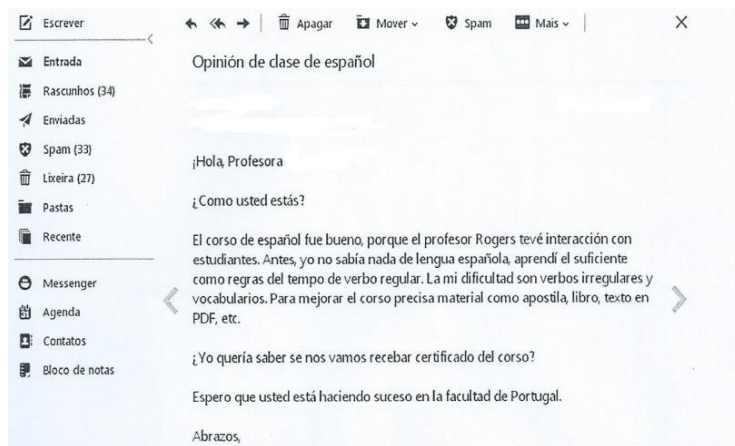
Não apresentou transferência interlinguística da língua portuguesa, porém apresentou transferência interlinguística da LIBRAS em pelo menos em dois enunciados:

k) textual genero, verbo pasado, verbo presente, artigo e estrutura.

l) verbo futuro, preposición, estrutura de subordinando.

Percebe-se que o aluno não utilizou preposições entre as palavras para especificar o tempo verbal, por exemplo, “verbo en el pasado”, “verbo en el presente”. O mesmo ocorreu no segundo enunciado “verbo futuro”.

Aluno F



Análise do Léxico

O aluno fez alternância de língua das seguintes palavras:

“tempo”, “apostila”, “se” (conjunção), “regras”, “nos”. Apareceu também a criação de vocábulos nas palavras “curso” (3 vezes), “recebar” e “tevé”. O aluno afirmou ter escrito “curso”, por achar que ao trocar a letra “u” por “o” ficaria na língua alvo e o mesmo aconteceu com a palavra “recebar” na qual troca “e” pelo “a”, porém não cabe em nenhuma das estratégias pesquisadas, ou seja, não identifiquei a qual estratégia pertence esses vocábulos, e ao perguntar para o aluno ele não soube responder a escolha de tal estratégia. Já a última palavra “tevé” parece ter escolhido da língua portuguesa e colocado acento por generalização da língua espanhola, pois todos os verbos regulares levam acento na última sílaba no pretérito perfeito, mas não nesse caso, pois o verbo “tener” é irregular.

Análise Sintática

Ao analisar sintaticamente os enunciados, percebi que houve apenas uma transferência interlinguística com influência da língua portuguesa e mais expressivamente da LIBRAS nos seguintes enunciados:

- a) La mi dificultad son _verbos irregulares e vocabularios (3ª linha)
- b) porque o profesor Rogers tevé interacción con_ estudiantes (1ª linha)
- c) Para mejorar el curso precisa _ material como.....
- d) Espero que usted está haciendo suceso en la facultad de Portugal. (7ª linha)

No primeiro enunciado, parece faltar o artigo definido masculino plural “los” antes da palavra “verbos”, pois segundo a transcrição para a LIBRAS ficaria ME@ DIFICIL VERBO I-R-R-E-G-U-L-A-R TAMBÉM VOCABULÁRIOS.

O próximo enunciado apresenta a falta do artigo definido masculino “los”. Pode-se se dizer que é uma característica da LIBRAS por não se utilizar artigo definido.

PORQUE PROFESSOR R-O-G-E-R-S TER INTERAÇÃO JUNTO ALUNO.

A seguir, na letra “c”, há a falta da preposição “de”, que rege o verbo “precisar” em espanhol. Também é provável que essa estrutura seja influenciada pela LIBRAS, como mostra a transcrição a seguir: MELHORAR CURSO PRECISA MATERIAL....

O último enunciado parece possuir estrutura da intralinguística, no entanto a estrutura realmente pertence à língua portuguesa “Espero que você esteja fazendo sucesso na faculdade de Portugal” do que

propriamente em espanhol “Espero que usted tenga éxito en la facultad de Portugal”.

Também houve transferência intralinguística nos seguintes enunciados:

e) Como usted estás?

f) aprendí el suficiente como regras del tempo...

O primeiro enunciado apresenta um problema de flexão do verbo “estar” com o pronome pessoal “usted”. O verbo “estás” deveria flexionar para “está”.

Na letra “e” Pode ser considerado como transferência intralinguística a troca do uso do artigo masculino “el” pelo artigo neutro “lo” o que aconteceu com o segundo enunciado.

4.2.6 Análise Comparativa do Pós-teste II

Estratégias Alunos	Alternância de língua	Criação de vocabulário	Trans. Inter. LIBRAS	Trans. Inter. Português	Trans. Intra.
A	2	0	2	0	1
B	10	5	2	1	5
C	14	1	2	0	0
D	3	5	3	0	4
E	6	5	3	0	13
F	5	5	3	1	2
Total	40	21	15	2	25

Tabela 07: Levantamento das transferências de compensação utilizadas pelos alunos no pós-teste II.

No quadro acima, é evidente o uso de todas as estratégias diferentemente do pós-teste anterior no qual não evidenciaram estratégias de transferência interlinguística do português. Os alunos “B”

e “C” tiveram grandes ocorrências de alternância de língua, já os outros alunos variavam com o máximo de 6 ocorrências. Uma hipótese para esses alunos (B e C) utilizarem tanto essa estratégia seria através das informações do questionário de sondagem, que evidenciam nenhum contato com a língua espanhola pelo aluno “B” e pouquíssimo contato pelo aluno “C”. Talvez por isso eles optaram por usar a língua portuguesa. Transferência intralinguística aumentou consideravelmente de 10 (nove) para 26 (vinte e seis) ocorrências e a alternância de língua continuou sendo a estratégia com mais ocorrências de todas, conforme revela o gráfico abaixo de forma mais clara e concreta.

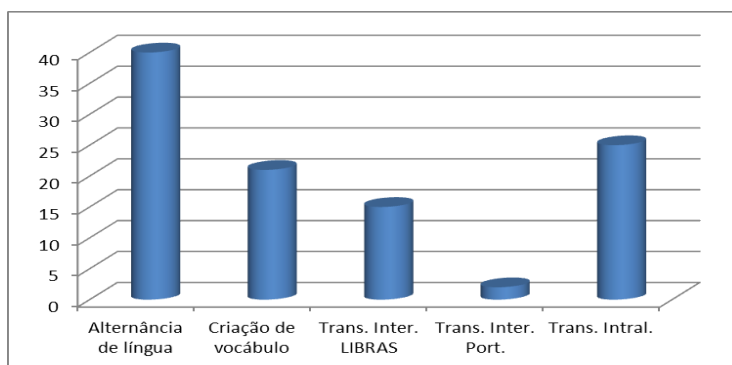


Gráfico 03: Comparação da quantidade de transferência de compensação utilizadas pelos alunos no pós-teste II.

Na sintaxe, a transferência intralinguística foi a mais utilizada neste teste, com 25 ocorrências, e foi bem maior, se comparada à primeira avaliação. Isso se deve ao fato do aluno E ter escrito mais que os outros alunos, e por isso houve grande número desta estratégia.

A transferência interlinguística do português teve apenas duas ocorrências. Já a interferência interlinguística da LIBRAS teve 2 ocorrências a menos que o teste anterior.

A alternância de língua continuou sendo usada pelos alunos, contendo um aumento de 5 ocorrências, ao contrário da estratégia da criação de vocábulo que teve 1 ocorrência a menos do que o teste anterior, mas a alternância de língua continua sendo a preferida dos alunos no âmbito lexical, como mostra o gráfico abaixo.

A criação de vocábulo pareceu manter o mesmo número de ocorrências que no teste anterior, sendo para híbridas 11 ocorrências

neste pós-teste e 12 para o pós-teste I, e 6 ocorrências para língua espanhola para este pós-teste e 4 para o pós-teste I. Porém ele não apresentou nenhuma ocorrência para a língua portuguesa, e ainda houve 4 ocorrências não identificadas.

Estratégia Aluno	Híbrida	Língua Espanhola	Língua Portuguesa	Não identifica da
A	0	0	0	0
B	5	0	0	0
C	1	0	0	0
D	3	2	0	0
E	1	4	0	0
F	1	0	0	4
Total	11	6	0	4

Tabela 08: Quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste II.

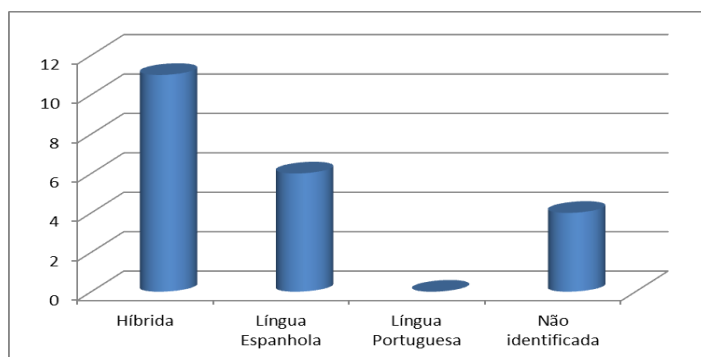


Gráfico 04: Comparação da quantidade de estratégia de criação de vocábulo do pós-teste II.

4.2.7 Análise Geral do pós-teste I e II

Estratégias Teste	Alternância de língua	Criação de vocábulo	Trans. Inter. LIBRAS	Trans. Inter. Português	Trans. Intra.
1º teste	31	17	17	00	10
2º teste	40	21	15	02	25
Total	71	38	32	02	35

Tabela 09: Levantamento das transferências de compensação utilizadas pelos alunos em ambos os pós-testes

Como já mencionado, todas as estratégias foram presentes neste teste. Ao somar os dois testes, para se ter um parâmetro, pareceu provável que no léxico os alunos preferiram a estratégia de alternância de língua à criação de vocábulo. Na sintaxe, também ficou evidente das estratégias mais utilizadas como a transferência intralinguística com 35 ocorrências e a transferência interlinguística da LIBRAS com 32 ocorrências. O gráfico a seguir traz uma versão da tabela para se ter uma noção mais visual e concreta.

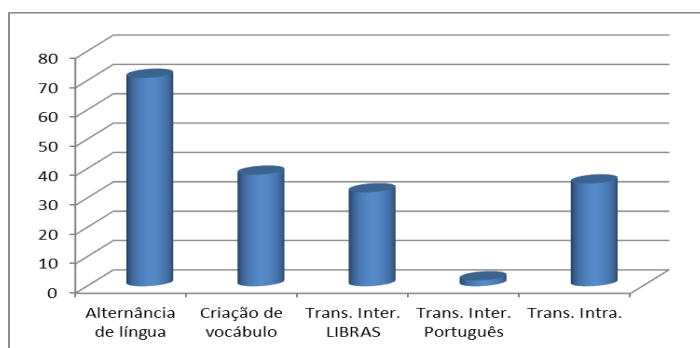


Gráfico 05: Comparação da quantidade de todas as estratégias somadas de ambos os pós-testes

Pela tabela a seguir, é notório, também na criação de vocábulo, que os alunos recorreram mais à estratégia híbrida (característica da língua portuguesa e língua espanhola) e em seguida a estratégias que possuíam características apenas da língua espanhola.

Estratégia Pós-teste	Híbrida	Líng. Esp	Líng. Port.	Não Ident.
Pós-teste I	12	4	1	0
Pós-teste II	11	6	0	4
Total	23	10	1	4

Tabela 10: Levantamento das transferências de criação de vocábulo utilizadas pelos alunos em ambos os pós-testes

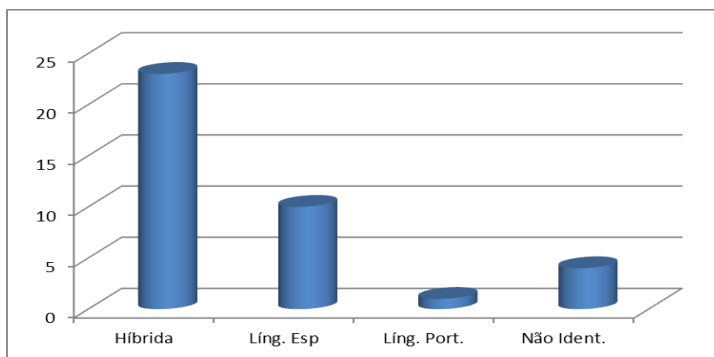


Gráfico 06: Comparação da quantidade de todas as estratégias de criação de vocábulo somadas de ambos os pós-testes

4.2.8 Conclusões Gerais da Análise

Foram feitas análises para averiguar a presença e a frequência de estratégias de comunicação em transferências linguísticas, como transferência intralinguística, transferência interlinguística, alternância de língua e criação de vocábulos em dois testes com 6 alunos surdos. Antes dessas produções, foi feito um pré-teste para identificar o conhecimento dos alunos em língua espanhola.

O pré-teste aconteceu no dia 28 de agosto de 2013. A produção foi coletada através de uma biografia. Foi proposta aos alunos uma produção escrita sobre alguém que admirassem sendo real ou fictício. Essa coleta foi no primeiro dia de aula e nenhuma aula de espanhol havia acontecido. Ao analisar as produções, percebi que os alunos não

tinham conhecimento na língua. Houve apenas duas palavras escritas corretamente na língua espanhola em toda a atividade, considerando todos os alunos. Todos os aprendizes apresentaram muita dificuldade ao escrever.

Em seguida, apliquei outros dois pós-testes, nos quais foram feitas análises mais profundas. Para embasar as análises, usei os teóricos Selinker e Gargallo (1993), para explicar o sistema linguístico usado pelo aluno de língua estrangeira no caminho entre o da sua língua materna e o da língua meta, a qual esses autores chamam de Interlíngua.

Também citei Gargallo (1993) para o uso das estratégias, para o qual as estratégias de redução formal são utilizadas pelo estudante para resolver um problema surgido devido a uma insuficiência do material linguístico, e as estratégias para conseguir o sucesso comunicativo são utilizadas na fase de execução e em todos os níveis linguísticos, nos níveis mais avançados e relacionados ao léxico. Dentro das estratégias para conseguir sucesso comunicativo, há a estratégia de compensação que é usada na presente pesquisa como alternância de língua, transferência interlinguística, transferência intralinguística e criação de um vocábulo.

Em seguida, foram citados os autores Faerch e Kasper (1983), que dividem as estratégias de comunicação em segunda língua em duas categorias: as estratégias de redução e as estratégias de realização.

As estratégias de realização são aquelas em que o falante procura uma alternativa para resolver o problema, e há ainda dois subtipos das estratégias de realização: as estratégias de compensação e as estratégias de recuperação.

Dentre todas as estratégias de compensação já citadas no capítulo 2, na Fundamentação Teórica, me foquei apenas na descrição das estratégias como: transferência intralinguística, transferência interlinguística, alternância de língua e criação de vocábulos, que Gargallo (1993) também citou.

Portanto, a produção do primeiro pós-teste foi a primeira produção escrita sem consulta pelos alunos. Foi um teste que aconteceu no 8º dia de aula, possuiu carga horária de 20 horas e aconteceu no dia 16 de outubro de 2013. O gênero escolhido para essa avaliação foi o gênero piada. No dia da avaliação, comecei perguntando se lembravam de alguma piada que remetesse à cultura espanhola ou hispanoamericana. Todos disseram que lembravam apenas de uma. Propus, portanto, que

tentassem escrever na língua espanhola a piada que lembraram. Todos ficaram à vontade e não mostraram nenhuma hesitação.

Ao analisar o *corpus* deste teste, juntamente com os teóricos já citados, pareceu provável que, na sintaxe, o surdo prefere a estrutura da Língua Brasileira de Sinais à da língua portuguesa. Na maioria dos seus enunciados, os alunos não utilizaram artigos, preposições e a não flexionaram os verbos, evidenciando a influência da LIBRAS no espanhol. Outra grande influência foi da transferência intralinguística, isto é, uma quantidade de uso indevido da própria língua espanhola. Os alunos começaram a ter conhecimento de alguns léxicos, mas os usavam de forma indevida algumas vezes. O uso indevido de algumas estruturas, como artigo neutro “lo”, a conjugação do passado em contextos que não cabiam, uso de plural, falta de contrações com preposições e artigos “del”, troca de artigo por preposição “el” por “al”, aconteciam muito. Logo, a transferência intralinguística foi a mais ocorrida e em seguida a estratégia interlinguística da LIBRAS, na sintaxe, foi a segunda mais utilizada. A língua portuguesa obteve apenas 2 ocorrências na sintaxe, sendo a menos ocorrida.

No léxico, o aluno preferiu fazer a alternância de língua para a língua portuguesa a apelar para a estratégia de criação de vocábulos. Para alternância de língua, houve 31 ocorrências, enquanto para criação de vocábulo aconteceram 17, ou seja, uma diferença de 14 ocorrências no total a mais para alternância de língua.

Conforme fui pesquisando e contabilizando a estratégia de criação de vocábulo, percebi que havia algumas variações dessa estratégia e, juntamente com minha orientadora, resolvemos nomeá-las e contabilizá-las. Como foi dito, houve 17 ocorrências para a estratégia de criação de vocábulos sendo que 12 foram para híbridas, 04 para língua espanhola, 1 para língua portuguesa e 0 para não identificadas. As nomenclaturas adotadas foram escolhidas justamente para aqueles léxicos que havia características da própria língua, e o híbridas era a junção da língua espanhola com a língua portuguesa. Conforme os dados mencionados nessa ocasião, é perceptível que as híbridas foram as mais utilizadas e em seguida a estratégia contendo apenas características da língua espanhola.

A produção do pós-teste II aconteceu no dia 27 de novembro de 2013 no 13º dia de aula e após 5 aulas desde a primeira avaliação. A produção final foi sem consulta com o gênero textual “*e-mail*”. Houve apenas uma aula com o gênero *e-mail* até o dia desta última avaliação.

Como já havia citado, a ideia do gênero *e-mail* foi devido ao uso frequente pelos alunos surdos para contato à distância com outras pessoas e para trabalhos acadêmicos.

Os alunos pareceram bem mais à vontade ao escreverem sem consulta. Sentiram-se mais confiantes e sem medo, comparado ao pré-teste e à primeira avaliação sem consulta. Pareceu uma grande evolução, já que no histórico do surdo a escrita de língua oral sempre foi temida. Segundo Sousa (2008), em sua pesquisa de mestrado com língua inglesa para surdos brasileiros:

Para muitos surdos, escrever em uma língua oral-auditiva ainda parece retomar toda uma história de repressão à língua de sinais, de imposição da fala (vocalização), de exaltação da condição de ouvinte e da afirmação da surdez como incapacidade. Por isso, trabalhar com ensino de escrita para surdos se torna um desafio. É preciso que o professor tenha uma atitude de conquista perante seus alunos.

Por conseguinte, aos poucos os alunos surdos sentiam-se mais descontraídos ao escreverem numa terceira língua, porque talvez a prática e a flexibilidade perante a evolução da escrita era vivenciada por todos nós sem julgamento.

Com a confiança que foi surgindo aos poucos pelos alunos, seus vocabulários foram sendo enriquecidos e a coragem de escrever foi aumentando. Houve muitos vocabulários aprendidos, porém em situações inadequadas de uso. Por isso houve a presença de transferência intralinguística, na qual foi a maior delas neste teste, pois o aluno “E” teve uma produção textual maior que os colegas, chegando a 25 ocorrências.

A transferência interlinguística da LIBRAS foi de 15 ocorrências, isto é, 2 a menos que no teste anterior. Além dessa estratégia continuar presente, ela pareceu se manter nesta quantidade aproximada, porém a transferência interlinguística da língua portuguesa teve apenas dois registros, ou seja, a ocorrência apareceu desta vez, mas ainda não é uma estratégia preferida pelos alunos na sintaxe. Pude perceber, com esses dados, a grande importância da língua materna para o surdo no aprendizado de uma terceira língua, mesmo a L3 sendo escrita na modalidade oral.

No léxico, a alternância de língua aumentou em 9 ocorrências, chegando ao total de 40, e para criação de vocábulo aumentou 4, ou seja, de 17 foi para 21 ocorrências. Através destes dados, o uso da estratégia de alternância de língua obteve um salto alto, porque os alunos “B” e “C” utilizaram muito esta estratégia. Talvez essa preferência tenha sido muito utilizada porque os alunos tiveram nenhum ou muito pouco contato com a língua espanhola. Os alunos, portanto, preferiram recorrer a língua portuguesa do que criar, propriamente, uma palavra. Segundo Sousa (2008), há vários fatores que podem levar à alternância de língua como, por exemplo, o desconhecimento de uma palavra na L2; um comportamento não-intencional (lapso) do sujeito, devido ao seu estado emocional (cansaço, estresse, nervosismo, e outros fatores); o sentimento de que o vocábulo na L2 não dá conta do que o falante deseja expressar, por isso há muitas variáveis para o uso de uma estratégia.

O total de criação de vocábulo foi de 21 ocorrências, sendo 11 para híbridas, 6 para língua espanhola, 0 para língua portuguesa e 4 para não identificadas. Ao comparar com o pós-teste I, pareceu manter um equilíbrio. Em relação à língua portuguesa, não houve nenhuma evidência, exceto uma no pós-teste I. Realmente não esperava esse resultado, já que não faria muito sentindo o aluno criar uma palavra na língua portuguesa tendo alvo outra língua. Também houve 4 ocorrências de palavras que não foram identificadas de qual estratégia pertencia.

Portanto, todas as estratégias pesquisadas foram presentes sendo a alternância de língua mais usada no léxico e a interferência intralinguística na sintaxe.

4.2.9 Um paralelo com a Língua Inglesa

Minha investigação possui características da dissertação de mestrado da professora Sousa (2008) de Linguística na área de Língua Brasileira de Sinais da UFSC. Sua pesquisa foi realizada na Universidade Estadual do Ceará para verificar se os resultados são semelhantes na língua espanhola.

Sousa (2008) pesquisou sobre língua inglesa na UECE para surdos com o seguinte título “*Surdos Brasileiros Escrevendo Inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*”. Ela investigou se o ensino comunicativo de língua para os surdos na língua inglesa era benéfico, trazendo algum resultado satisfatório. Também pesquisou os papéis da L1 e da L2 sobre uma L3 através de algumas estratégias de

comunicação, como criação de vocábulo, alternância de língua, transferência interlinguística da L1 e da L2.

Logo a pesquisadora concluiu que o uso de Ensino Comunicativo de Língua foi benéfico aos alunos, e que o uso da L1 e L2 dos alunos, tanto nas produções quanto nas aulas, foi funcional. Nas produções, a LIBRAS teve o papel de substituir estruturas desconhecidas em inglês. A língua portuguesa, por sua vez, foi usada não só para substituir estruturas, mas também para emprestar vocábulos que os alunos desconheciam na L3, além de servir de base para a criação de novos vocábulos.

Aplicando o estudo de Williams e Hammarberg (1998), a autora verificou que essas duas línguas foram usadas com “papel supridor”, isto é, usadas para fornecer ao usuário meios de suprir sua falta de conhecimento na língua-alvo, dando continuidade ao texto.

Sua pesquisa então relata que, ao tentar escrever numa terceira língua, o aluno passa a utilizar tanto característica da LIBRAS-L1 quanto da língua portuguesa- L2. Portanto, a interlíngua do aprendiz surdo numa L3 é composta de características de mais outras duas línguas, com a tendência de haver na L1 características sintáticas, enquanto na L2, estruturas sintáticas e lexicais, tanto para substituir o vocábulo quanto para a criação deste.

Algumas estruturas, como falta de preposição, ausência do verbo de ligação como o verbo “ser”, ausência de artigos definidos e indefinidos, uso das palavras “meu” e “eu”, sem alterar o significado, são algumas características da Língua Brasileira de Sinais que ocorreram no inglês como L3 na sua pesquisa. Na sintaxe da língua portuguesa, houve a falta de artigo como, por exemplo, o “a” antes de “*student*” na frase “*I am student*”, falta de preposição “*to*” antes de “*work*” em “*I need work teacher of LIBRAS*”, ordem sintagmática em vez de “*LIBRAS teacher*” para “*teacher of LIBRAS*”. No léxico apareceram palavras como “aprendendo” e “ensinar” em vez de “*learning*” e “*teach*” uma estratégia de alternância de língua e “*adiciony*” em vez de “*to add*” e “*conversion*” em vez de “*to talk*”, como criação de vocábulo para suprir a falta de conhecimento do léxico em inglês.

Portanto, ficou constatado que eles usaram essas línguas, dentre outras funções, para suprir a falta de conhecimento lexical e sintático na língua inglesa – da qual são aprendizes iniciantes.

Dentre as estratégias, nas quais pode-se quantificar as ocorrências (criação de vocábulos e alternância de língua), percebe-se uma tendência

ao uso bem mais frequente da alternância de língua. A criação de vocábulos pouco apareceu nesta pesquisa. É possível que isso tenha ocorrido devido à preferência dos alunos desse grupo em alternar de língua (mudar de código) em vez de criar vocábulos, mas também há a possibilidade de alguns deles não terem usado a criação de vocábulos por não saberem da existência desse recurso.

O quadro a seguir evidencia a quantidade de ocorrências durante três atividades feitas durante o curso.

Estratégias Sujeitos	Mudança de Código	Criação de Vocábulos
1) A.	8	-
2) D.	7	-
3) E.	2	4
4) F. S.	3	-
5) H.	2	2
6) K.	7	1
7) P.	11	1
8) R. K.	14	-
9) V.	11	-
Total de ocorrências	65	8

Quadro 04: Quantidade de ocorrências das estratégias alternância de língua (mudança de código) e criação de vocábulos nas três atividades

Nesta estratégia, posso comparar minha pesquisa com a de Sousa (2008), pois a alternância de língua foi maior que a criação de vocábulo no léxico, embora quantificadas as estratégias de alternância de língua e criação de vocábulo não tenha sido o propósito principal da pesquisadora. A quantificação da estratégia interlinguística pareceu ser mais difícil, por haver muitas variáveis e dúvidas entre o português e a LIBRAS, mas mesmo assim ela conseguiu identificar presenças dessas estratégias.

Atividade Sujeitos	LIBRAS	Português	LIBRAS/Português
1) A.	X	X	X
2) D.	X	X	X
3) E.	X	X	X
4) F. S.	X	X	X
5) H.	X	-	X
6) K.	X	X	X
7) P.	X	X	X
8) R. K.	X	X	X
9) V.	X	-	X
Total de sujeitos	9	7	9

Quadro 05: Comparação entre as ocorrências de uso das línguas na estratégia transferência interlinguística nas três atividades

Na primeira coluna, estão as transferências de estruturas sintáticas oriundas exclusivamente da LIBRAS. A segunda coluna trata das transferências de estruturas sintáticas exclusivas da língua portuguesa. Na terceira coluna se encontram as estruturas sintáticas que não puderam ser identificadas como sendo de uma língua ou de outra, pois são os casos em que a estrutura das duas línguas coincidem, por isso ficou difícil de contabilizar todas as estratégias de cada aluno. Porém, meus resultados foram diferentes destes, já que se tratava de outra língua, e pareceu ser mais clara a identificação das estratégias. Os alunos pareceram ser influenciados mais pela sua L1, isto é, a Língua Brasileira de Sinais do que pela língua portuguesa.

No início, me pareceu interessante e me ocorreu pesquisar as mesmas estratégias que esta pesquisadora, porém em língua espanhola, todavia, no decorrer das análises, acrescentei a estratégia intralinguística, por haver muita ocorrência desta e, na soma dos dois pós-testes, ela foi a mais presente de todas as estratégias na sintaxe. Também percebi que houve uma subdivisão das estratégias de criação de vocábulo, as quais dividi em língua portuguesa, língua espanhola e híbridas (mistura do português e espanhol). Foi interessante ter identificado essas características e resolvi contabilizá-las. Foi um dado novo que identifiquei, pois ao surgirem pesquisas, informações novas também serão identificadas.

Portanto, o aprendizado por surdos de uma terceira língua possui características nas fases de sua interlíngua, tanto da língua de sinais quanto na língua portuguesa. O aprendizado de língua portuguesa para surdo é algo complexo, por se tratar de uma língua escrita de

modalidade oral auditiva e também pelo surdo não possuir uma escrita antecedente. Ao se falar num aprendizado de uma terceira língua escrita de modalidade oral, parece ser algo mais complexo ainda.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como bem explicitiei durante a dissertação, esta investigação foi do tipo pesquisação e apresentou um estudo de caso que investigou a presença e a frequência de estratégias de comunicação na língua espanhola como L3 por surdos brasileiros, para constatar se os resultados da presente pesquisa foram os mesmos ou parecidos com os da dissertação de mestrado com o título “*Surdos Brasileiros Escrevendo Inglês: uma experiência com o ensino comunicativo de línguas*” de Sousa (2008) que investigava o papel das LIBRAS (L1) e do português (L2) sobre o inglês escrito como L3. Lembrando que foi através de estratégias de comunicação que a pesquisadora chegou a estes resultados, para identificar os papéis das línguas na L3, porém minha pesquisa se concentrou apenas nas estratégias e não nos papéis das línguas.

Para orientar o trabalho, portanto, parti das seguintes perguntas de investigação:

1. Há ocorrência de transferência linguística de alternância de língua e/ou criação de vocábulo no âmbito lexical no espanhol como L3? E com que frequência ocorrem?
2. Há na sintaxe transferência interlinguística (LIBRAS e/ou português) e transferência intralinguística? Com que frequência ocorrem?

A única estratégia não investigada pela pesquisadora foi a intralinguística, porém achei interessante acrescentá-la aos meus objetivos, por haver muitas ocorrências, por isso as contabilizei também.

Ao fazer as análises e a quantificação das duas tarefas aplicadas, percebi que havia um maior número de ocorrências de alternância de língua do que de criação de vocábulo. Somada as duas tarefas, foram 71 ocorrências para alternância de língua, contra 38 de criação de vocábulo. Nesse momento, pude comparar meus resultados com os resultados de Sousa (2008), no qual o número de ocorrências foi também maior na alternância de língua do que na de criação de vocábulo.

A criação de vocábulo, por sua vez, apresentou algumas variações que na dissertação da pesquisadora supracitada não foram explicitadas. Identifiquei diferenças comuns entre as evidências. Confesso que não foi meu objetivo inicial, mas durante as análises, me pareceu interessante fazer essa diferenciação, por haver algumas

palavras com características apenas da língua espanhola, outras apenas da língua portuguesa, “híbrida” para a mistura de ambas as línguas e “não identificadas” para aquelas que não tiveram nenhuma influência das duas línguas.

No primeiro pós-teste, os alunos apresentaram mais ocorrências de criação de vocábulo híbrida, com 12 ocorrências para 4 de língua espanhola, apenas 1 para língua portuguesa e 0 para não identificadas. A criação de vocábulo com característica apenas da língua portuguesa não foi comum em todos os testes feitos. Essa foi a única ocorrência.

O pós-teste II apresentou 11 ocorrências para híbridas e 6 para língua espanhola na criação de vocábulos, 0 para língua portuguesa e 4 para não identificada. Ao comparar com pós-teste I, pareceu não haver grandes alterações.

O que me chamou a atenção foi a possibilidade de haver a criação de vocábulo com característica apenas de língua portuguesa, mesmo tendo ocorrido uma única vez considerando ambos os testes. Não esperava esse resultado, já que a língua alvo não era essa, porém um detalhe muito interessante estava esquecendo: meus alunos eram surdos e a língua portuguesa para eles é vista como uma língua estrangeira e alheia como afirma Gesser (2006), que o fato de uma língua ser considerada estrangeira não é apenas por ela ser de outro país, mas também por ela ser considerada “como uma língua alheia” pelo falante.

Assim como o aprendizado da língua espanhola pelos alunos surdos era complexo, eles utilizavam a língua portuguesa como interlíngua servindo de base para a L3, podendo também sofrer alterações, já que ela está em constante aprendizado pelos alunos, além de possuir uma carga histórica muito grande, no qual os surdos eram obrigados a oralizarem e utilizarem essa língua como sua língua natural.

Mesmo a pesquisadora não conseguindo deixar claro a qual língua pertenciam algumas estratégias interlinguísticas, ela constatou que o grupo pareceu manter um equilíbrio entre o uso de estruturas baseadas na sua L1 (LIBRAS) e na sua L2 (português), no texto em inglês, pois houve situações que não poderia afirmar de qual língua tais estratégias faziam parte, por possuírem as mesmas estruturas como, por exemplo, na oração “*we want learn diferent language*” (sem a preposição “*to*”, em “*to learn*”), percebe-se que o aluno pode ter se baseado tanto na estrutura sintática da LIBRAS quanto na do português, pois em ambas não se usa essa partícula nessa situação, por isso ficou difícil contabilizá-las.

Como a língua alvo dos alunos era o espanhol, ficou mais evidente identificar a qual língua pertenciam as estratégias e por isso as

contabilizei. Ao contabilizá-las, evidenciei que, tanto no primeiro teste quanto no segundo, os alunos tiveram estratégias interlinguísticas da LIBRAS bem maiores do que do português. No pós-teste II, foram 17 ocorrências de LIBRAS para 0 de português, e no segundo teste foram 15 ocorrências de LIBRAS para 2 de português, ou seja, a língua de sinais pareceu extremamente relevante na interlíngua de uma L3 para os surdos. Esses resultados pareceram se diferenciar dos resultados de Sousa (2008), já que no seus, pareceu haver um equilíbrio entre as duas línguas na estratégia interlinguística por quantidade de alunos que as usou e não por quantidade de estratégias.

Outra surpresa que tive ao fazer as análises foi a identificação de uma nova estratégia muito usada: a transferência intralinguística. A transferência intralinguística ocorre quando há transferência dentro da língua meta, ou seja, resulta da aprendizagem da língua meta em si mesma, sem refletir nenhuma interferência da língua materna (GARGALLO, 1993). Segundo Ellis (1994), as estratégias intralinguais refletem as características gerais do aprendizado das regras, tais como generalização equivocada, a aplicação incompleta das regras e a não apreensão das condições em que as regras são aplicadas.

Essa estratégia teve 10 ocorrências no primeiro teste e 25 no segundo. Esse aumento foi considerável. Houve muitas ocorrências no pós-teste II, pois o aluno “E” obteve uma produção mais extensa que os demais, assim, a média de ocorrências foi alta. Fora esse dado, pareceu manter a mesma quantidade.

Essa estratégia foi muito importante no âmbito sintático, assim como as estratégias interlinguísticas (principalmente de LIBRAS) e por isso as coloquei nos meus objetivos de pesquisa.

Portanto, as estratégias de alternância de língua e criação de vocábulo no léxico estiveram presentes em ambos os testes, sendo que a preferência dos alunos se concentrou na alternância de língua, obtendo, nesse sentido, o mesmo resultado de Sousa (2008) em sua pesquisa de mestrado de inglês com surdos. Houve a presença também de estratégias interlinguísticas de LIBRAS e de português nas estruturas sintáticas, sendo preferencial a estrutura de LIBRAS, diferenciando da pesquisadora, a qual afirma haver um equilíbrio entre as duas estratégias no ensino de inglês para surdos. Ainda na sintaxe, a presença da estratégia intralinguística foi muito forte, sendo a mais utilizada na sintaxe no pós-teste, possuindo a tendência de aumentar, devido ao aumento do conhecimento na língua alvo. O conhecimento de língua espanhola dos alunos aumentou consideravelmente, pois ao comparar o

pré-teste com os outros dois pós-testes foi perceptível que os alunos dão um salto do português para a interlíngua (português, LIBRAS e espanhol), sendo benéfico o uso de gêneros textuais na abordagem de Ensino Comunicativo de Língua num ambiente multilíngue (L1 e L2). Para conceituar a interlíngua, foi citado Selinker e Gargallo (1993), que afirmam que a interlíngua é sistema linguístico usado pelo aluno de língua estrangeira no caminho entre sua língua materna e a língua meta. Por isso, considere-o um avanço no aprendizado de língua espanhola, já que todos os aprendizes passam pela a interlíngua para chegar na língua alvo.

A escolha de uso das estratégias pesquisadas pelos alunos pode estar associada a vários fatores, como o estilo dos alunos, as condições de produção, o interlocutor, o tipo de gênero textual, o assunto/tema das produções, a abordagem de ensino, portanto é difícil explicar a escolha do aluno entre as estratégias. Também há muitas variáveis como, por exemplo, a quantidade de horas dadas, tendo como base os gêneros textuais nas aulas, as características dos alunos, por serem da graduação e pós-graduação, e por isso é difícil generalizar este estudo, tanto é que se trata de um estudo de caso. Logo, é necessário que haja mais pesquisas e com mais aprendizes, para que surjam resultados mais categóricos.

Isso significa que os resultados de um trabalho devem ser vistos com desconfiança crítica e, por outro lado, que as disputas na definição do objeto, do que lhe é próprio e do que lhe é exterior, produzam resquícios, recuperáveis a partir de outros postos de observação, pois Gerardi (1995, p. 75) afirma:

Neste sentido, as flutuações nos projetos de conhecimento, os processos de construção e desconstrução jamais permitirão que, neste terreno, se coloque um ponto final. O estado provisório das opções garantirá um movimento contínuo, pois não se trata de uma caminhada teleológica em busca da estabilidade na terra prometida: ponto fixo. Neste processo de construção e de desconstrução faz-se a história da ciência.

Por isso não ponho um ponto final nesta pesquisa, deixando assim aberta a críticas, constatações e que sirva de referência para futuros pesquisadores e professores na área de línguas estrangeiras para surdos que buscam beneficiar essa comunidade.

Acredito ter beneficiado a comunidade surda (surdo, professores, pesquisadores etc) através da presente investigação, por contribuir na literatura científica, no que tange às línguas estrangeiras para surdos e até mesmo professores de língua espanhola que não possuem uma aproximação desta comunidade, abrindo novos horizontes de percepção sobre língua estrangeira e tendo como ponto de vista a inclusão desses alunos na sociedade.

Sem sombra de dúvida o maior beneficiado será o surdo, porque a pesquisa evidenciou que através da interlíngua é que chegamos ao objetivo, ou seja, na língua alvo, e que essa interlíngua possui características intrínsecas aos surdos, por haver influência tanto da Língua Brasileira de Sinais quanto da língua portuguesa, sendo essa mistura um estranhamento para alguns, evidenciando que se deve passar por esse processo, chegando ao objetivo final, através de estratégias de comunicação e acima de tudo respeitá-las.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Catya Marques Agostinho e MONTANÉZ, Amanda Pérez (Orientadora). **O Ensino de Espanhol como Língua Estrangeira na Região de Londrina.** Disponível em<http://www.uel.br/eventos/sepech/sumarios/temas/o_ensino_de_espagnol_como_lingua_estrangeira_na_regiao_de_londrina.pdf . Acessado em /08/2013>

AXELSSON, M. **Second language acquisition. In Bilingualism in deaf education.** Ahlgren & Hyltenstam (eds) Hamburg: Singnum- Verl. 1994. Pp. 239-256.

BAKER, C.; PADDEN, C. **American Sign Language: a look at its history, structure and community.** Silver Spring: T.J. Publishers, Inc., 1983.

BARALO, M. **La adquisición del español como lengua extranjera.** Madrid: Arco Libros, 1999.

BATTISON, R. **Lexical borrowing in American Sign Language.** Silver Spring. MD: Linstok, 1978.

BROWN, H. Douglas. **Principles of language learning and teaching.** 4. ed. New York: Longman, 2000.

_____. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** New Jersey: Prentice Hall Regents, 1994.

BELLOTTO, Manoel Lelo. **A Imigração Espanhola no Brasil. Estado do fluxo migratório para o Estado de São Paulo (1931-1936) migratório para o Estado de São Paulo (1931-1936).**E.I.A.L.v. 3, n.2 Julho /Dez. 1992. Disponível em:

<http://www.tau.ac.il/eial/III_2/bellotto.htm> Acessado em: 16/06/2013

BELLUGI, U; KLIMA, E.S, SIMPLE, P. **Remembering in signs.** Cognition, 1975.

BIALYSTOK, Ellen. **Communication strategies: a psychological analysis of secondlanguage use.** Oxford: Basic Blackwell, 1990.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Deficiência Auditiva e Libras.** Caderno de Estudos. Indaial: UNIASSELVI, 2009.

CAMPELLO, Ana Regina e Souza. **Língua Brasileira de Sinais.** Caderno de Estudos. Indaial: UNIASSELVI, 2011.

CHOMSKY, N. **Knowledge of Language.** Praeger. New York,1986.

CORDER, S. P. **Dialectos idiosincrásicos y análisis de errores.** In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1992(a)

_____. **La importancia de los errores del que aprende una lengua segunda.** In: LICERAS, J. M. *La adquisición de las lenguas extranjeras.* Madrid: Visor, 1992.(b)

CRYSTAL, David. **The Cambridge encyclopedia of language.** 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

FERNÁNDEZ, Sonsoles. **Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del Español como lengua extranjera.** Madrid: Edelsa, 1999.

FAERCH, Claus; KASPER, Gabriele (Orgs.). **Strategies in interlanguage communication**. London: Longman, 1983.

FARIAS, Maria Solange de. **Estudo da interlíngua de brasileiros estudantes de espanhol apoiado na análise de erros**. 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FERNÁNDEZ, Francisco Moreno. El Español en Brasil. In: SEDYCIAS, João (Org.). **O Ensino do Espanhol no Brasil: passado, presente, futuro**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.p.14-34.

FARIA-NASCIMENTO, S.P. de. **Representações lexicais da língua de sinais brasileira. Uma proposta lexicográfica**. 2009. Tese de Doutorado – Universidade de Brasília, UNB/ LIP/ Centro Lexterm, 2009.

FERREIRA-BRITO, L. **Por uma gramática da Língua de Sinais**. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1995.

GUELLI, Pablo López. **Para Argentina, lei abre mercado no Brasil**. Folha de S. Paulo, São Paulo. 18 Ago. 2005. Disponível em <<http://www.folha.com.br>>. Acesso em 11/08/2013.

GESSER, Audrei. **Um olho no professor surdo e outro na caneta: ouvintes aprendendo a língua brasileira de sinais**. 2006. 222f. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GARGALLO, I. S. **Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Linguística Contrastiva**. Madrid: Arco Libros, 1993.

JORGE, Eliane Elenice, **Foi fácil! Porque tinha desenho, tinha Libras. Então ficou mais fácil responder em espanhol: a constituição da avaliação da aprendizagem em aula de espanhol como língua adicional e o sentido dessas práticas para os alunos surdos.** Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Federal de Santa Catarina, 2013

LEKI, Ilona. **Understanding ESL writers: a guide for teachers.** New York: Boynton/Cook Publishers, 1992.

MACHADO, Rachel; CAMPOS, Ticiania R. de; SAUNDERS, Maria do Carmo. **História do Ensino de Línguas no Brasil: Avanços e Retrocessos.** Revista HELB, Ano 1, nº. 1. Disponível em <<http://www.unb.br>>. Acesso em 10/08/2013.

MERRIAM, Sharan B. **Case study research in education: a qualitative approach.** Universidade de Michigan .Jossey-Bass, 1988.

NAVES, Sonia Ferreira de Lima. **A produção de sentidos do surdo: entre o silêncio e as múltiplas vozes.** 2003. 130f. Dissertação (Mestrado emLinguística) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2003.

NUNAN, David. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PINA, Marcio Roberto Almeida. **Realidade do Aluno Surdo na Aula de Língua Espanhola como Língua Estrangeira.** Tese de Doutorado em Educação (E/LE), 2013.

PIMENTA, N. e QUADROS, R. M. **Curso de Libras I.** (DVD) LSB Video: Rio de Janeiro. 2006

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: Aquisição da linguagem**. Artes Médicas, Porto Alegre (1997).

QUADROS, Ronice Müller de e Schmiedt, Magali L. P. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília : MEC, SEESP, 2006

QUADROS, Ronice Muller ,de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais - Estudos Linguísticos**, Porto Alegre: Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Muller ,de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua Brasileira de Sinais - Estudos Linguísticos**, Porto Alegre: Artmed, 2000.

REATTO, Diogo e BISSACO, Criastiane Magalhães. **O ensino do espanhol como língua estrangeira: uma discussão sócio-política e educacional**. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04 n.07 - 2º Semestre de 2007. Disponível em: <http://www.letramagna.com/espanholensinolei.pdf> acessado em 15/06/2013.

SALLES, Heloísa Maria Moreira Lima *et al.* **Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica**. Brasília: MEC/SEESP, 2004. v.1.

SELINKER, L. Interlengua. In: LICERAS, J. M. **La adquisición de las lenguas extranjeras**. Madrid: Visor, 1992.

SILVA, Claudney Maria de Oliveira. **O surdo na escola inclusiva aprendendo uma língua estrangeira (inglês): um desafio para professores e alunos**. 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

SOUSA, Aline Nunes de. Surdos Brasileiros Escrevendo em Inglês: Uma Experiência com Ensino Comunicativo de Línguas. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

STUMPF, Marianne Rossi. Aprendizagem de Escrita de Língua de Sinais pelo Sistema SignWriting: Língua de Sinais no Papel e no Computador. Tese de Doutorado. Porto Alegre 2005.

STUMPF, Marianne Rossi. Escrita de Língua de Sinais Brasileira. Caderno de Estudos. Indaial: UNISASSELVI, 2011.

XAVIER, R.P. Metodologia de Ensino de Inglês, 2011.

YIN, Robert K.: Case Study Research. Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, 4th ed. 2009, pp. 240

ANEXOS

QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

Nome: _____

Idade: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Nível de Escolaridade:

Ensino médio () Ensino Superior () Mestrado ()

Doutorado ()

Concluído ()

Em andamento ()

Se estiver na Graduação ou Pós-Graduação, diga qual nome do curso.

Aquisição da Linguagem

Primeira Língua:

LIBRAS ()

Português Oralizado ()

Português

Escrito ()

Outra ()

Segunda Língua:

LIBRAS ()

Português Oralizado ()

Português

Escrito ()

Outra ()

Com que idade aprendeu LIBRAS?

É oralizado?

Sim () Não ()

Possui Leitura labial?

Sim () Não ()

Possui Terceira Língua:

Sim () Não ()

Se possui outra língua, diga qual é a língua:

Grau de Surdez

Leve () Moderada () Modereada Severa () Severa ()

Profunda ()

Origem da Surdez? _____

Relação dos alunos com Língua Portuguesa.

Houve estímulo da família ao uso do português escrito?

Gêneros que lê em português:

Gênero que escreve em português:

Relação dos Alunos com a Língua Espanhola

Contato com a Língua Espanhola:

Motivos para Estudar Espanhol:

Plano de Aula 1

Data: 28/08/2013(1º dia de aula)

Modalidade: Leitura

Gênero Textual: Biografia (Francisco José de Goya y Luciente)

Tipo textual: Narração

Marca Predominante no Gênero Textual: Verbos no Pretérito Indefinido (Pretérito Perfeito)

Objetivo:

- Coletar o primeiro corpus para a pesquisa e iniciar a primeira aula;
- Compreensão leitora do texto através do contexto e da prévia que darei sobre a vida de Goya em LIBRAS;
- Conhecimento cultural da Espanha.

Justificativa:

- Goya foi um pintor surdo espanhol e essa característica instigará a curiosidade para a leitura de sua biografia.
- Conhecimento sobre a cultura espanhola.

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos, me apresentarei e falarei sobre a minha pesquisa de Mestrado;
- Pedirei para os alunos se apresentarem;
- Falarei de alguém que admiro na cultura espanhola (Francisco José de Goya y Luciente) em LIBRAS, ele foi um pintor que ficou surdo e cego, mas teve uma vida de superação;
- Perguntarei se eles admiram alguém que teve alguma superação na vida e que fosse Surdo;
- Pedirei para os alunos para tentarem escrever em espanhol sobre a vida do Surdo que admiram para coletar o primeiro *corpus* de pesquisa e avaliar o nível de conhecimento da língua alvo;
- Em seguida, distribuirei um texto que fala sobre a vida de Goya e pedirei que os alunos leiam;
- Ao terminarem, tentarei tirar dúvidas de significados de palavras;
- Perguntarei o que os alunos veem em comum nas palavras sublinhadas (verbos no pretérito);
- Mostrarei elementos anafóricos e catafórico que contém no texto;
- Irei propor para falarmos mais sobre a vida do pintor em LIBRAS;
- Agradecerei os alunos por participarem e despedir-me-ei.

Observação após a aula:

- Na leitura do texto, os alunos tiveram dificuldade na tradução de algumas palavras (léxico). Além da dificuldade de compreender algumas palavras mesmo pelo contexto, os alunos não compreendiam alguns artigos, preposições e conjunções.
- Os alunos gostaram da história e das imagens (livro) que apresentei enquanto contava a história (prévia).
- De um modo geral, tiveram dificuldade na compreensão do texto.

Francisco José de Goya y Lucientes nació en Aragón, España, en 1746. A los 14 años, entró en el aprendizaje con el pintor Don José Luzán y Martínez. Como era costumbre en la época, comenzó a hacer copias de pinturas de varios maestros.

A finales de 1771, se inscribió en el concurso de la Academia de Bellas Artes de Parma, recibiendo una mención de honor y su primera orden: el fresco en la Iglesia de Nuestra Señora del Pilar de Zaragoza.

Goya se casó con Josefa Bayeu, hermana de Francisco y Ramón Bayeu artistas. Mientras que en Madrid, trabajó en varias fábricas, haciendo diseños para tapices. Este período son los diseños que ganaron la fama con el juego de escenas populares y paisajes. Sin embargo, él no era un artista interesado en los paisajes y el fondo de sus obras demuestra el poco interés que tenía para ellos.

En 1824, Goya se exilió en Burdeos, Francia, y murió cuatro años más tarde en esa ciudad.



Goya



Maja Desnuda



Maja vestida

Referência

Texto: http://pt.wikipedia.org/wiki/Francisco_de_Goya (Traduzido para o espanhol e adaptado)

Imagens:

http://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Vicente_L%C3%B3pez_Y_Porta%C3%B1a_001.jpg

Aluno A

Chiste EL Toro
 Un hombre nomilista fue para un local y tocó violino,
 un toro corrió rápido y dormió. Otro toro corrió, oyó la
 canción y dormió. Otro toro corrió rápido, el hombre tocó
 violino y toro corrió más rápido y atacó al hombre.
 Porque toro atacó hombre y no dormió? Porque el toro
 es sordo! jajajaja!

Aluno B

El torero torero pidió que cuando el toro ven
 pasar en frente de el torero, comen a dormir porque
 toro violino.
 Otra vez, el torero toca violino de nuevo otro toro
 pasa mas comen a dormir.
 Otra vez, el torero toca violino a sale que
 el es toro, porque dormen... se otro ven pasar,
 baten eso un torero que can.

Aluno C

EL HOMBRE TOCA EL VIOLINO
 1- TORO "OU" UNA CANÇÃO Y DORME
 2- TORO "OU" UNA CANÇÃO Y DORME
 3- TORO NO DORMIU Y "ABRODEOU" HOMBRE TOCA
 VIOLINO, PORQUE ES SORBO.

Aluno D

CHISTE: EL TORO

EL VIOLINISTA ~~era~~ estaba tocando y vio EL TORO corriendo y EL VIOLINISTA tocó rápido hasta EL dormió.

Después • El violinista continuo' tocando y vio a ~~un~~ segundo toro corriendo y él tocó rápido. EL TORO dormió.
El • Tercero toro Ataco porque era sordo.

Aluno E

Chiste

La violinista tocó violino al toro. El Toró corrió hasta la violinista, pero toro ya dormió. Después 1° - El toro corrió hasta la violinista, también de nuevo dormió.
~~Después~~ Después 3° - El toro corrió hasta la violinista, pero la violinista no consiguió tocar violino al toro.
El toro fue atacar la violinista, porque el toro era sordo.

Aluno F

El torero toca violino para primeiro toro dormir.

Segundo toro, el torero toca música novamente y el toro también dorme.

Y en lo último otro toro no dormio y corrio en la dirección del hombre até bater en él, porque el toro es SORDO.

Plano de Aula 2

Data: 04/09/2013 (2º dia de aula)

Modalidade: Leitura

Gênero Textual: Biografia (Miguel de Cervantes Saavedra)

Tipo textual: Narração

Marca Predominante no Gênero Textual: Verbos no Pretérito Indefinido (Pretérito Perfeito)

Objetivo:

- Compreensão leitora do texto através do contexto e da prévia que darei sobre a vida de Miguel de Cervantes Saavedra.
- Conhecimento cultural da Espanha.

Justificativa:

- Conhecimento sobre a cultura espanhola;

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos;
- Perguntarei se têm curiosidades de conhecer outro personagem da cultura espanhola;
- Contarei sobre o a vida de Cervantes resumidamente em LIBRAS;
- Distribuirei um texto que fala sobre a vida de Miguel de Cervantes Saavedra e pedirei que os alunos leiam;
- Ao terminarem, pedirei para conversarmos sobre o que lemos em LIBRAS (sentido geral do texto);
- Perguntarei o que alunos veem em comum nas palavras sublinhadas (verbos no pretérito);
- Analisaremos elementos anafóricos e catafóricos no texto;
- Agradecerei os alunos por participarem e despedir-me-ei.

Observação após a aula:

Leitura: Os alunos compreenderam muito bem o texto e não houve grandes dúvidas nos artigos, preposições e conjunções porque o texto era pequeno. O tamanho do texto, por ser menor que o anterior ajudou na compreensão.

Miguel de Cervantes Saavedra nació en Alcalá de Henares, 29 de septiembre 1547 en Madrid. Fue un novelista, dramaturgo y poeta español. Su obra maestra, Don Quijote de la Mancha, a menudo considerada como la primera novela moderna. Es un clásico de la literatura occidental y es considerado habitualmente como una de las mejores novelas jamás escritos antes. Su trabajo es considerado entre los más importantes de toda literatura. Su influencia en el idioma español fue tan grande que es a menudo llamado “la lengua de Cervantes” . Cervantes murió en 22 de abril de 1616.



Cervantes



Don Quijote de la Mancha

Plano de Aula 3

Data: 11/09/2013 (3º dia de aula)

Modalidade: Leitura e produção textual

Gênero Textual: Biografia (ProfLuis Adolfo Battistelli)

Tipo textual: Narração

Marca Predominante no Gênero Textual: Verbos no Pretérito Indefinido (Pretérito Perfeito)

Objetivo:

- Compreensão leitora do texto através do contexto e da prévia que darei sobre a vida de Prof surdo Luis Adolfo Battistelli.
- Conhecimento cultural de um Surdo argentino.

Justificativa:

- Conhecimento sobre a cultura argentina.
- A surdez, a profissão (professor) e superação como característica comum entre os alunos.

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos.
- Perguntarei se conhecem algum surdo argentino e se sabem alguma coisa sobre de Língua de Sinais Argentina;
- Contarei sobre o a vida de Profº Luis Adolfo Battistelli que foi um surdo muito famoso na Argentina resumidamente em LIBRAS;
- Distribuirei um texto que fala sobre a vida do Profº e pedirei que os alunos leiam até a metade por ser um texto considerado longo para eles;
- Ao terminarem, irei propor para conversarmos em LIBRAS do que entenderam;
- Perguntarei o que alunos vêem em comum nas palavras sublinhadas (verbos no pretérito);
- Depois do intervalo irei propor a leitura do restante do texto;
- Veremos elementos anafóricos e catafóricos sobre o texto;
- Conversaremos sobre toda a biografia do professor Surdo;
- Como a biografia do professor surdo mostra grande superação ao ser um homem que estudou, foi um ídolo na comunidade surda argentina, pedirei para os alunos me dizerem algum ídolo seja surdo ou ouvinte famoso. Irei propor para escreverem em espanhol mesmo que seja em poucas linhas (irei ajudá-los e também fornecerei dicionários);
- Agradecerei os alunos por participarem e despedir-me-ei.

Observação após a aula:

Leitura: Os alunos pediram ajuda na tradução de poucas palavras e a compreensão foi muito boa. Tiveram uma compreensão muito boa geral do texto.

Escrita: Usaram muito o dicionário e pediram muita ajuda para escrever. Tiveram mais dificuldade na escrita apesar de terem escrito poucas linhas na maioria deles. Suas dificuldades linguísticas se encontraram de uma forma geral, como na flexão de verbos, preposição, conjunção e artigos. Marcas que não se encontram na LIBRAS.

SELECCION

" JOVENES SOBRESALIENTES "

1993

CATEGORIA 9: Superación y logros personales



Prof. LUIS ADOLFO BATTISTELLI

Luis Adolfo, Nació el 2 de febrero de 1961, Padre de Adrián (9). Profesor e Instructor Profesional de Lengua de Señas Argentina, Investigador e Intérprete y traductor de Sordos, pertenece a la Federación Mundial de Sordos (E.E.U.U.), y Europa. Pese a su sordera, desde pequeño aprendió el lenguaje oral, lo que le permitió desenvolverse perfectamente en el mundo oyente. En 1985 fue invitado a la 2ª Conferencia para Sordos, allí describió la importancia de la investigación y el perfeccionamiento del Lenguaje de Señas en la vida de los Sordos. Quiso ver que este lenguaje les permite comunicarse, ya que no todos los sordos puedan lograr la capacidad de la palabra oral o de la lectura labial. Desde ese momento se propuso investigar y perfeccionarse para ayudar a los demás. Asistió a numerosos cursos y conferencias sobre el tema y se dedicó a la enseñanza del Lenguaje de Señas Argentino para sordos y oyentes. En 1992 con la autorización del Ministerio de cultura y Educación, inició la primera escuela secundaria para sordos bajo iniciativa privada, pero fracasó por falta de fondos. En la actualidad, la Municipalidad de la Ciudad de Mendoza, ha comenzado la segunda Escuela Secundaria Pública para Sordos, en la cual Luis Battistelli enseña el lenguaje de señas. Tradujo la primera misa en Mendoza, adoptándola luego todo el país. Obtuvo una beca otorgada por Gallaudet University de Washington, EEUU, para la investigación lingüística y el estudio de leyes laborales y sociales para sordos. Toda su vida ha tratado de ser un nexo entre la gente de su mundo y los demás. Con esfuerzo y sacrificio lo ha ido consiguiendo. "Que importa la sordera del oído, cuando la mente y el corazón escuchan". Su aval es: Comisión Arquidiocesana, LIGA DE MADRES DE FAMILIA.



Cámara Júnior de Mendoza



UNION COMERCIAL E INDUSTRIAL DE MENDOZA

Aluno A

Maria das Graças Meneghel, Xuxa, nació en Rio de Janeiro, Brasil, trabajó en Televisión. Ella es cantante, en un programa de niños. Ella también tiene muchos CD de canción. Xuxa tiene una hija llamada Sasha, que tiene 14 años, que juega vólei.

Aluno B

Augusto, nació en São Paulo, 30 de Septiembre de 1986. Él es sordo y estudió en UFSC. Él se casó con una muchacha y tuvo dos hijos. Ahora él trabaja como administrador. ¡Muy bien!

Augusto, nació en São Paulo, 30 de Septiembre de 1986. Él es sordo y estudió en UFSC. Él se casó con una muchacha y tuvo dos hijos. Ahora él trabaja como administrador.

Aluno C

Maria, nació el 4 de abril de 1985 en Bahía. Ella es sorda desde pequeña su familia aprendió lenguaje de señas para comunicarse con ella. Ella quiere aprender lenguaje de señas en otro país para tener el conocimiento.

Aluno D

KARIN LILIAN STROBEL NACIÓ EN CURITIBA, PARANÁ.
 ELLA FUE profesora de Letras-LIBRAS de la UFSC-SC. Hoy es Coordinadora de Letras-LIBRAS.
 ELLA Tiene un hijo ^{sordo} llamado Richard, edad 8.
 Vive en Florianópolis. cerca Trindade.

Aluno E

Ana Regina de Sousa Campello nació en São Luís, Maranhão, en 1969. Ella es sorda, profesora de lengua de Señas Brasileira, Doctorada de la UFRJ en la Rio de Janeiro / RJ, Brasil.

Aluno F

Clase de español

Biografía

Jesús Cristo nació en la ciudad de Belém, Hijo de Dios y María. Él aprendió mucho con su madre, vida santa desde niño. Después, en la vida de adulto, Jesús anunció Evangelio, curó muchas personas enfermas y hizo exorcismo. Jesús fue crucificado por el pueblo; después él se resucitó. Ahora, él está sentado al lado derecho de Padre.

del

¡ Muy bien!

Plano de Aula 4

Data: 18/09/2013(4º dia de aula)

Modalidade: Leitura

Gênero Textual: Notícia (Ley de Lengua de Senãs)

Tipo textual: Narração

Marca Predominante no Gênero Textual: Verbos no Pretérito Indefinido (Pretérito Perfeito)

Objetivo:

- Compreensão leitora de uma narração em língua espanhola.

Justificativa:

- Conhecimento sobre a cultura surda argentina.

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos.
- Perguntarei se sabem o ano que foi regulamentada a lei da Língua Brasileira de Sinais.
- Perguntarei se conhecem alguma lei sobre a regulamentação da Língua Argentina de Sinais.
- Distribuirei uma notícia que fala sobre a regulamentação do uso de língua Argentina de Sinais.
- Perguntarei se entenderam todas as palavras e o sentido geral do texto;
- Veremos elementos anafóricos e catafóricos do texto;
- Discutiremos o assunto do texto em LIBRAS;
- Agradecerei os alunos por participarem e despedir-me-ei.

Observação após a aula:

Leitura: Os alunos voltaram a ter dúvidas sobre algumas preposições, conjunções e artigos durante a leitura no entanto a compreensão foi muito boa no sentido geral do texto.

PRESENTARON LA REGLAMENTACIÓN DE LA LEY DE LENGUA DE SEÑAS

El Gobierno de la Provincia celebró la presentación del decreto reglamentario N° 2049/12 de la Ley 7393 de Supresión de Barreras Comunicacionales, a través del uso de la Lengua de Señas Argentina y la presentación de la página web Mendoza Accesible.

El gobernador Francisco Pérez; el vice gobernador, Carlos Clurca, y el ministro de Desarrollo Social y Derechos Humanos, Guillermo Elizalde, abrieron el acto con la entrega de la reglamentación a la comunidad de sordomudos.

"Se trata de una decisión política y no una cuestión dineraria el poner en su lugar a personas con discapacidad", sostuvo el Gobernador, y agregó que la

firma de este decreto permitirá "poder estar comunicados todos los mendocinos sin ningún tipo de diferencia", Pérez enfatizó la relevancia de un trabajo transversal del Gobierno y valorizó la tarea y el compromiso del presidente del Consejo Provincial de Discapacidad, Germán Ejarque: "Lo que más fuerza me da es ver esas ganas de superación".

Por su parte, el vicegobernador Clurca anunció que "Mendoza será la primera provincia que tendrá un defensor de personas con discapacidad" y que ya hay casi 90 inscriptos para ejercer ese cargo. Destacó que ante todo se debe tener convicción ideológica, ya que excede la sensibilidad pura y permite avanzar en políticas concretas.



Mendoza será la primera provincia en tener un defensor de discapacitados.

Plano de Aula 5

Data: 25/09/2013(5º dia de aula)

Modalidade: Leitura

Gênero Textual: Notícia (Sin Barreras Comunicacionales)

Tipo textual: Narração

Marca Predominante no Gênero Textual: Verbos no Pretérito Indefinido (Pretérito Perfeito)

Objetivo:

- Compreensão leitora de uma narração.

Justificativa:

- Conhecimento sobre a cultura surda argentina.

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos;
- Perguntarei se conhecem algum surdo engajado na política no Brasil;
- Distribuirei uma notícia que fala sobre um surdo candidato a senador na Argentina;
- Ao terminarem a leitura, perguntarei se compreenderam o texto;
- Tirarei dúvidas no significado de palavras;
- Mostrarei elementos anafóricos e catafóricos presentes no texto;
- Discutiremos o assunto do texto em LIBRAS;
- Agradecerei os alunos por participarem e despedir-me-ei.

Observação após a aula:

Leitura: os alunos tiveram poucas dúvidas, quase nenhuma. Tiveram uma leitura muito boa. Percebi uma grande evolução na compreensão leitora da escrita espanhola. Compreenderam com mais rapidez e sem necessidade de me perguntar muitas palavras em espanhol. Apenas a palavra “descapacitado” que tiveram dúvidas e a acharam estranha por significar “deficiente”. Alguns alunos me perguntaram se essa palavra na cultura dos argentinos consideram os surdos sem capacidades, logo, expliquei o seu significado e sua função cultural para os argentinos e para os brasileiros.

Percebi também que a repetição da marcação verbal do pretérito indefinido (pretérito perfeito) em comum nos gêneros (biografia e notícia) teve grande importância na compreensão. Depois da leitura, todos os alunos souberam me dizer os verbos no pretérito indefinido e sua significação contextual.

Plano de Aula 6

Data: 02/10/2013 (6º dia de aula)

Modalidade: Compreensão leitora e Produção Textual

Gênero Textual: Piada

Tipo textual predominante: Narração

Marca Linguística Predominante no Gênero Textual: Verbos no Presente

Objetivo:

- Compreensão leitora da língua espanhola como prática através do divertimento.
- Produção textual da língua espanhola.

Justificativa:

- Interação entre os alunos através de piadas que possui na cultura surda.

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos e os direi que fiz uma disciplina de literatura surda no Mestrado como disciplina optativa e que estudei sobre humor surdo nesta cadeira. Em seguida, perguntarei se sabem alguma piada em LIBRAS para contar;
- Tentarei interagir todos os alunos na contação de piadas;
- Depois de contarmos piadas irei mostrar um vídeo que conta a piada de um touro espanhol Surdo em LIBRAS;
- Em seguida, perguntarei se gostariam de ler algumas piadas em língua espanhola;
- Distribuirei folhas contendo piadas para os alunos e ao terminarem a leitura, pedirei que interajam com todos ao contar em LIBRAS;
- Em seguida, perguntarei se gostariam de escreverem em língua espanhola uma piada que ainda não contaram com objetivo do colega ler para tentar compreender e chegar ao humor;
- Ao terminarem a escrita, trocarão aleatoriamente e discutiremos sobre as piadas;
- Agradecerei os alunos por participarem e me despedirei;

Análise após a aula:

Leitura: os alunos compreenderam bem as piadas que lhes passei, mas mesmo compreendendo perfeitamente, houve uma piada que não chegaram ao humor. Isso se deve pelo humor ouvinte ser diferente do

humor surdo, então algumas vezes não tem sentindo. Mas fiquei satisfeito com a compreensão que está cada vez melhor. Esta aula para mim foi muito interessante por ouvir falar muito que o gênero piada não é muito bom para trabalhar com surdos, porém percebi que isso realmente é um mito. Consegui muito bem trabalhar e foi muito divertido. Apenas na piada sobre o avião que caiu ao mar que os alunos não compreenderam muito bem, mas mesmo assim os ajudei em LIBRAS na compreensão. Foi muito bom trabalhar com gênero piada.

Escrita: Os alunos utilizaram dicionários e eu também os ajudei na produção. Tiveram dificuldades nos artigos definidos (não sabiam quando era masculino e nem feminino) e nas flexões verbais na terceira pessoa do plural (pretérito indefinido) quando apareciam. Não havíamos estudando esta flexão na terceira pessoa do plural. Tiveram mais facilidade na flexão da segunda pessoa do singular (pretérito) por ter aparecido mais nos outros textos estudados.

Chistes



Un avión cae al mar y el capitán dice:

- Los que sepan nadar al lado izquierdo, los que no sepan nadar, al lado derecho.
- Pasajeros del lado izquierdo, favor nadar hasta esa isla cercana.
- Pasajeros del lado derecho... Nuestra Línea Aérea agradece su preferencia, gracias por volar con nosotros.

Un niño llega al colegio llorando y el vigilante se acerca y le dice:



- ¿Por qué lloras?
- ¡Un ladrón me ha quitado mi pan!
- ¿Y estaba solo?
- No, estaba con mantequilla.



- *Camarero, camarero, hay una mosca nadando en mi sopa !*
- *Y que quiere que haga ? Que llame a una salvavidas ?*
- *Camarero, camarero, hay una mosca en mi sopa.*
- *No se preocupe, señor, no beba mucho.*



En la conserjería del hotel: “Ring, ring”.

- ¿Diga?
- Tenemos un problema. Estamos en el piso 39 y mi mujer se quiere suicidar tirándose por la ventana.

- No se preocupe, señor, los cristales de las ventanas no se pueden abrir.
- Ese es el problema.

-Señor, vengo a pedir la mano de su hija.

- Cual? La mayor o la menor?

-Como?! Pero no tienen las dos manos iguales?







KIOSKERMARU.COM.AR

Edén



KIOSKERMARU.COM

Aluno A

Chiste

Un casal, hombre y mujer sordos estaban viajando de coche por la carretera el día todo.

Por la noche, ellos pararon el coche en el hotel, la mujer subió para la habitación. El hombre fue en el coche comprar comida y volver para el hotel. Él no se acuerda de el número de la habitación. El hombre tiene una idea, él bucinó, todas las ventanas encendieron la luz, solo una ventana no encendió la luz.

Aluno B

Un hombre fue al prédio entró a andar, botón 25 andar subió hasta 25 andar, el piso para subió la escalera hasta 30.

Cuando llegó T, sabe porque el botón 25 andar porque no consigue botón 30 el problema que ~~en~~ no consigue botón.

Aluno C

Chistes (Piada)

Ninã sardas sempre a menudo en el mercado para tomar la leche y el dueño tenía salir y un substituir fue en lo lugar del dueño. La ninã fue mercado y vio que era otra persona y intentó comunicar con él para pedir la leche y llegó en casa revoltada y habló con el padre. El padre fue mercado y preguntó el dijo que quería saber que leche la ~~ma~~ ninã quería era ~~px~~ ^{palvo} o loba do leite.

Aluno D

ISLA DESIERTA

EL NAVIO hundió, solamente tres amigos se salvaron
y nadaron hasta LA ISLA DESIERTA.

Ellos procuraron alguna cosa para comer, pero, ELLOS
VIERON LA lampada del Aladim.

El primero fregó y el aladim apareció, preguntó:
¿Cuál es su anhelo?

El primero respondió: Quiero ~~volver~~
(volver) para Paris.
Entonces el voltró!

cuál es su anhelo, preguntó para o segundo:

El segundo respondió: Quiero volver para New York.
Entonces el voltró!

cuál es su anhelo, preguntó para o tercero:

El tercero se sentió solo en aquella isla
y pidió para el aladim traer los dos de
nuevo.

Aluno E

Siempre amigos sordos

LEO y Rafa nacieron SORDOS, USARON
CONTACTO LA LENGUA DE SEÑAS SIEMPRE HASTA
MUERTE DENTRO DEL ATAÚD.



Aluno F

Chiste

Dos hombres, siendo un oyente y otro sordo. Ellos fueron para selva cazar ciervo. El oyente avisó sordo que él va hacer heces en lo medio de la selva. Después, el oyente volvió donde sordo estaba. El sordo también fue hacer heces. Cuando sordo volvió, el oyente vio heces de él. El preguntó para sordo: "¿Por que su heces está en forma de espiral?". Sordo responde: "Porque yo estaba girando cuando hacia heces". El motivo de lo sordo girar es vigiar ^{que para visual} si aparecer animal cercana de él, pues él no escucha.

Plano de Aula 7

Data: 09/10/2013 (7º dia de aula)

Modalidade: Compreensão Leitora e Produção Textual

Gênero Textual: Autobiografia e Power Point (Softwer)

Tipo textual predominante: Narração

Marca Linguística Predominante no Gênero Textual: Verbos no Pretérito Indefinido (Pretérito Perfeito)

Objetivo:

- Compreensão leitora da língua espanhola através do contexto em LIBRAS.
- Conhecimento da cultura peruana.
- Interação com um nativo da língua espanhola através da escrita espanhola como necessidade comunicativa.
- Produção textual da língua espanhola.

Justificativa:

- Conhecimento de alguns aspectos da cultura peruana (comida, história).
- Necessidade de falar de si próprio através da língua espanhola escrita.

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos.
- Avisarei que uma amiga peruana ouvinte que não sabe LIBRAS irá se apresentar
- Ela se apresentará e falará da cultura peruana em espanhol (falado) e eu interpretarei para LIBRAS. Sua apresentação será através de Power Point escrito em espanhol. Assim os alunos acompanharam pela sua língua natural (LIBRAS) e lerão os *slajds* em espanhol que irá conter imagens também. Através da LIBRAS, das imagens e do espanhol escrito os alunos irão contextualizar o sentido.
- Em seguida, a convidada tentará um contato direto com os alunos e pedirá para conhecê-los (vida, cultura surda) através da escrita espanhola por não saber LIBRAS e ainda estar aprendendo português.
- Os surdos escreverão com a utilização de dicionários e eu os ajudarei no que for necessário.
- Os alunos irão interagir com a peruana através da escrita espanhola.
- Agradecerei os alunos e a convidada por participarem e despedir-me-ei.

Observação após a aula:

Leitura: Compreenderam bem a escrita nos *slais* através de todo o contexto. Foi uma aula maravilhosa com grandes informações culturais. Não houve dificuldades, pois o suporte em LIBRAS os ajudaram muito.

Escrita: Os alunos ao escreverem em espanhol ainda mostravam dificuldades nas preposições “del, enel, para, de los” e artigos definidos “el, la, lo, los, las”.

Alguns escreveram em português e depois traduziram para o espanhol como estratégia.

* A receptividade foi muito boa. Os alunos amaram a aula pelas imagens e pela interação com a convidada.

Aluno A

mi nombre es _____, yo nací en Rio de Janeiro, Brasil.

Yo soy sorda, yo me quedé sorda con 3 años.

Yo estudié en la escuela de sordos: "Instituto Nacional de Educação de Surdos" en Rio de Janeiro.

Después yo estudié la secundaria en la escuela de oyentes. Después yo estudié facultad en Rio de Janeiro con oyentes.

Ahora yo estudio maestría en traducción en UFSC, en Florianópolis - SC.

Aluno B

Mi nombre es
 tengo 24 años, estoy estudiando Letras - LIBRAS
 en Universidad Federal Santa Catarina - UFSC.
 Yo viví aquí 5 meses, me acostumbré aquí.
 Yo gusto aquí solo para estudiar es
 trabajar. a mi me gusta salir con
 los amigos para parques y ir al bar.
 A mi me gusta ver cultura y
 hacer nuevas amistades. a mi me gusta
 también de viajar para muchos lugares.

Aluno C

Yo soy una lingua de sinais tengo
 24 años, estudiante de letras libras en la
 UFSC en Florianópolis. Hace 2 años que
 vivo en Florianópolis. A mi me gusta hacer
 amistad, conocer personas diferentes.
 a mi me gusta salir con los amigos, cine,
 playa, andar de bici.
 Sueño viajar para conocer el mundo.
 mi familia vive Nordeste, todas vacaciones
 siempre voy allá, mucho calor.

Aluno D

mi nombre es _____, yo nací en São Paulo en la capital. Creí allá, estudiaba en la escuela de sordo nombre ~~instituição~~ Instituto Educacional de São Paulo (IESP). Hasta primaria. Después yo me trasladé para otra escuela secundaria. También hice dos facultades. Una el São Paulo y otra en Río de Janeiro. Hoy yo estudio maestría en lingüística en la UFSC.

Aluno E

Yo me llamo _____, donde nací en la Franca/SP, Brasil. Yo soy sordo, estudié la primaria y secundaria en escuela de inclusión o de sordo. Ahora yo estudio en el curso de LETRAS/LIBRAS en la UFSC. Estoy graduación en la licenciatura de LETRAS/LIBRAS, pero yo estoy aprendiendo en español para sordos.

Aluno F

Autobiografía

Mi nombre es Raniere, yo nací sordo en la ciudad de Belo Horizonte. Yo empecé estudiar en la escuela "Phono" para sordos a los 2 años. Después, a los 6 años estudié en la escuela primaria hasta formar nivel fundamental. Esta escuela, no había intérprete de Libras y no hay otros estudiantes sordos, yo era el único sordo. Después, yo trasladé para escuela secundaria que tiene estudiantes sordos y oyentes ~~se~~ juntos. Y también tenía intérprete de Libras. Fue a partir de esta escuela que aprendí la lengua de señas a través de colegas sordos. Y finalmente, conseguí entrar en facultad de Letras Libras por UFSC en el año pasado. Yo tuve de cambiar para la ciudad de Florianópolis. Ahora, estoy estudiando aquí para formar y sólo Dios sabe si vuelvo ~~la~~ a mi ciudad.

Plano de Aula 8

Data: 16/10/2013 (9º dia de aula)

Modalidade: Produção Textual (pós-teste I)

Gênero Textual: piada

Tipo textual predominante: Narração

Objetivo:

- Averiguar se os alunos tiveram algum desenvolvimento na escrita.

Justificativa:

- Verificar o desenvolvimento na escrita.
- Tentar descobrir se as estratégias de ensino estão sendo proveitosas

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos.
- Perguntarei se lembram das piadas que escreveram na aula retrasada.
- Perguntarei se se lembram de alguma piada que remetesse a cultura espanhola.
- Farei um desafio: pedirei para eles escreverem a piada sem ajuda (professor, dicionários) que lembrarão.

Observação após a aula:

Escrita: Tive grande surpresa. Os alunos escreveram muito bem apesar de terem participado de poucas aulas. A escrita em geral foi muito boa, mas a estrutura da sintaxe em LIBRAS é muito forte ainda e confusões nos artigos e conjunções também continuam presente.

Aluno A

Chiste EL Toro

Un hombre violonista fue para un local y tocó violino,
Un toro corrió rápido y dormió. Otro toro corrió, oyó la
canción y dormió. Otro toro corrió rápido, el hombre tocó
violino y toro corrió más rápido y atacó al hombre.
Porque toro atacó hombre y no dormió? Porque el toro
es sordo! jajajaja!

Aluno B

El torero toca violino cuando el toro ven
pasar en frente de el torero, como dormi porque
toro violino.

Otra vez, el torero toca violino de novo otro toro
paso mas como dormi.

Otra vez, el torero toca violino e sale que
el es toro, fosem dormen... de otro ven passo
bater con un torero que caui.

Aluno C

EL HOMBRE TOCA EL VIOLINO
 1. TOURO "OUVE" UNA CAUSON Y DORME
 2. TOURO "OUVE" UNA CAUSON Y DORME
 3. TOURO NO DORMIO Y "ATROVELHO" HOMBRE TOCA
 VIOLINO, porque es sordo.

Aluno D

CHISTE: EL TORO
 EL VIOLINISTA ~~estaba~~ estaba tocando y vio EL
 TORO corriendo y EL VIOLINISTA TOCO rápido
 hasta EL dormio.
 Despues • EL violinista continuo' tocando
 y vio a ~~segundo~~ segundo toro corriendo
 y EL toro rápido. EL toro dormio.
 El • Terceiro toro Ataco porque era sordo.

Aluno E

Chiste

La violinista tocó violino al toro. El toro corrió hasta la violinista, pero toro ya dormió. Después 2°- El toro corrió hasta la violinista, también de nuevo dormió.

Después 3°- El toro corrió hasta la violinista, pero la violinista no consiguió tocar violino al toro.

El toro fue atacar la violinista, porque el toro era sordo.

Aluno F

El torero toca violino para primeiro toro dormir.

Segundo toro, el torero toca música novamente y el toro también dorme.

Y en lo último otro toro no dormió y corrió en la dirección del hombre até bater en él, porque el toro es SORDO

Plano de Aula 9

Data: 23/10/2013 (9º dia de aula)

Modalidade: Leitura

Gênero Textual: Signo do Zodíaco

Tipo textual predominante: Descrição

Marca Linguística Predominante no Gênero Textual: Adjetivos

Objetivo:

- Compreensão leitora dos signos do zodíaco.

Justificativa:

- Instigar a leitura através de algo pessoal

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos.
- Perguntarei se acreditam em signo do zodíaco.
- Perguntarei o signo de cada aluno e se acha que possui uma característica própria relacionado ao signo.
- Mostrarei na internet os signos de cada um com suas características escritas em espanhol com suas respectivas figuras e desafiarei os alunos a ler;
- Perguntarei se concordam ou não com que está escrito;
- Ajudarei na tradução de alguma palavra ou estrutura;
- Faremos uma discussão geral sobre as características e crenças dos signos do zodíaco.

Observação após a aula:

Leitura: Os alunos compreenderam muito bem os textos, eles só não liam a característica que remetiam ao seu signo como também ao do colega. Não tiveram dúvidas em preposições, conjunções e artigos, mas tiveram dúvidas do significado de alguns adjetivos por não estudarmos ainda gêneros com tipologia que predominasse descrição.

Plano de Aula 10

Data: 06/11/2013 (10º dia de aula)

Modalidade: Escrita

Gênero Textual: *E-mail*

Tipo textual predominante: Narração

Marca Linguística Predominante no Gênero Textual: variado

Objetivo:

- Estar mais próximo de gênero textual muito utilizado;
- Conhecer mais sobre a vida dos alunos como sujeito surdos através de suas reivindicações;

Justificativa:

- O computador é muito utilizado na atualidade como um mediador na comunicação e o *e-mail* um dos meios que o computador possui como trocas comunicativas.

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos.
- Perguntarei se lembram da notícia que lemos sobre a lei de Língua de Sinais Argentina.
- Perguntarei também se esse ano fizeram algum protesto no mês dos surdos (setembro azul);
- Perguntarei se os surdos brasileiros fazem mais protestos que os argentinos, americanos e europeus em prol aos seus direitos;
- Iremos discutir sobre os direitos do surdo no geral.
- Como a maioria dos alunos vem cansados para aula por estudarem muito, irei sugerir que me enviem um *e-mail* dizendo o que já fizeram em prol da comunidade surda e se preferirem o que fizeram no mês dos surdo (setembro azul) com o objetivo de conhecê-los melhor em relação às suas reivindicações.

Observação após a aula:

Escrita: Os alunos continuaram a apresentar dificuldade em artigos, preposições e conjunções, e a estrutura sintática tendia a ser em LIBRAS, mas tiveram um desempenho muito bom ao escreverem.

Plano de Aula 11

Data: 13/11/2013 (11º dia de aula)

Modalidade: Escrita

Gênero Textual: Mensagem de Texto (Torpedo)

Tipo de texto predominante: Narração

Objetivo:

- Praticar um gênero muito usado na atualidade

Justificativa:

- As mensagens de textos são uns dos principais gêneros utilizados pelos surdos

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos.
- Irei propor que jantássemos num restaurante mexicano (Guacamole) no último dia de aula.
- Irei propor também que convidássemos para o restaurante a peruana que os alunos conheceram na aula para nos despedir.
- Em seguida, perguntarei do que acharão em convidá-la através de mensagem de texto.
- Ajudá-los-ei a escrever até chegar à forma mais adequada na língua espanhola.
- Despedir-me-ei dos alunos.

Observação após a aula:

Escrita: Os alunos tiveram um bom desempenho ao escreverem. Preferiram escrever numa folha de papel como rascunho e depois enviaram a mensagem. Esta foi uma estratégia feita por todos os alunos.

Plano de Aula 12

Data: 20/11/2013(12º dia de aula)

Modalidade: Escrita

Gênero Textual: Mensagem de Texto (Torpedo)

Tipologia: Narração

Objetivo:

- Praticar um gênero muito usado na atualidade

Justificativa:

- As mensagem de textos são uns dos principais gêneros utilizados pelos surdos

Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos.
- Irei propor para enviarem mensagem de textos para a peruana que se apresentou outro dia pedindo para que ela envie seu *power point* com sua biografia, pois os alunos queriam muito sua apresentação para poderem estudar.
- Despedir-me-ei dos alunos.

Análise após a aula:

Escrita: Os alunos tiveram um bom desempenho ao escreverem. Preferiram escrever numa folha de papel como rascunho e depois enviaram a mensagem.

Plano de Aula 13

Data: 27/11/2013(13º dia de aula)

Modalidade: Teste (escrita)

Gênero Textual: *E-mail*

Tipo textual predominante: Narração

Objetivo:

- Averiguar se os alunos tiveram algum desenvolvimento na escrita.

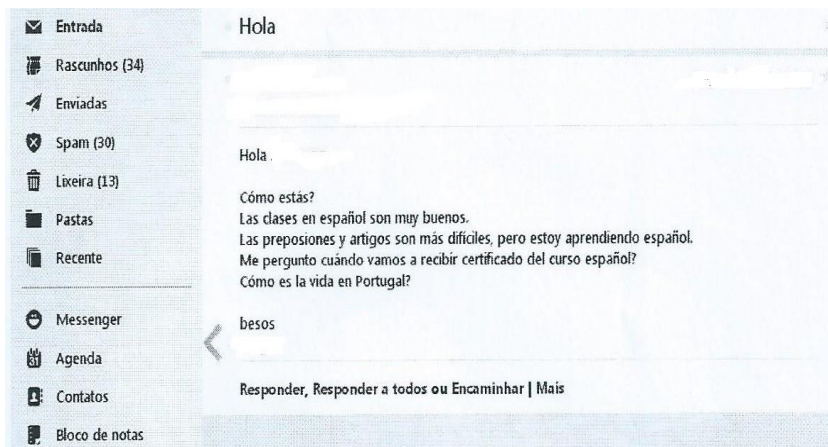
Justificativa:

- Verificar o desenvolvimento na escrita.
- Tentar descobrir se as estratégias de ensino estão sendo proveitosas

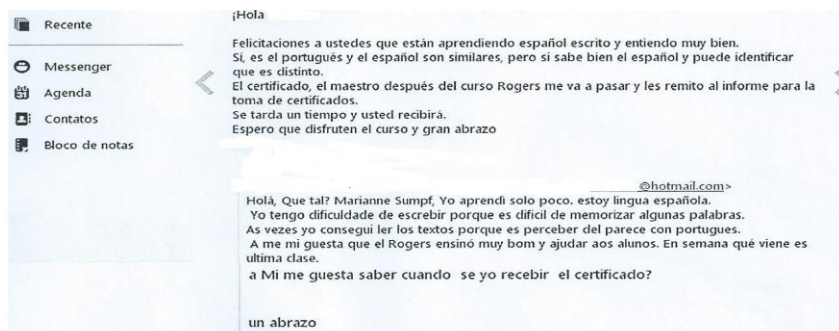
Seguimento da Aula:

- Cumprimentarei os alunos.
- Os alunos possuíam algumas dúvidas em relação ao curso, como por exemplo, o dia que iria ser emitido o certificado das aulas ministradas. Como estas respostas apenas minha orientadora possuía, irei propor que enviem um *e-mail* para ela perguntando sobre quando receberão seus certificados e outras dúvidas se preferirem.
- Também irei propor que enviem juntamente uma avaliação do curso de uma forma geral.

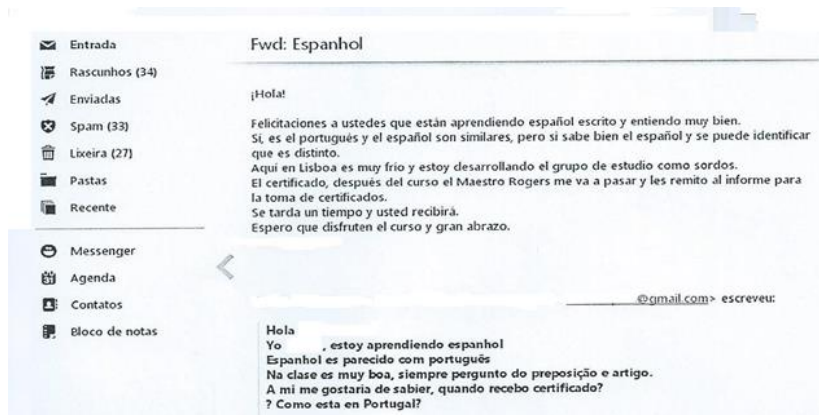
Aluno A



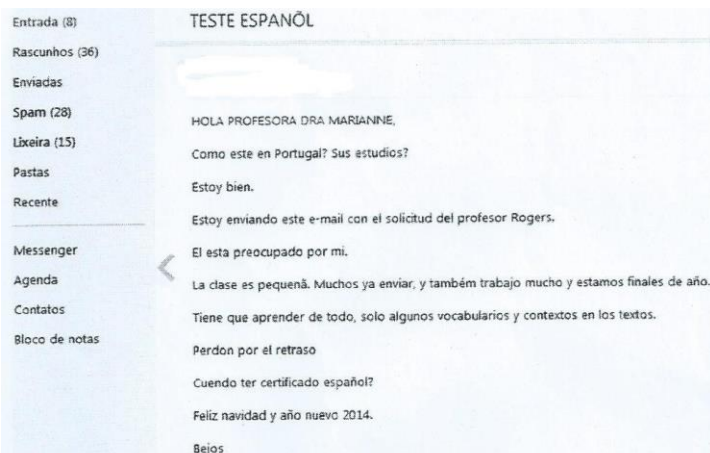
Aluno B



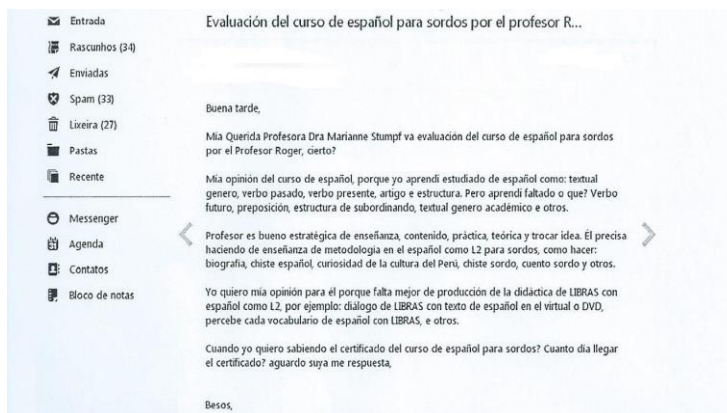
Aluno C



Aluno D



Aluno E



Aluno F

